



Joana Catarina de Barros Pimentel

O desenvolvimento da compreensão histórica através de uma abordagem de aprendizagem cooperativa: um projeto com alunos do 3.º ano do Ensino Básico

Relatório de estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Glória Parra Santos Solé

Julho de 2013

Declaração

Nome: Joana Catarina de Barros Pimentel

Endereço eletrónico: jupimentel9890@hotmail.com

Telefone: 916388369

Número de Identificação Civil: 13607857

Título do relatório de estágio: O desenvolvimento da compreensão histórica através de uma abordagem de aprendizagem cooperativa: um projeto com alunos do 3.º ano do Ensino Básico

Orientadora:

Professora Doutora Maria Glória Parra Santos Solé

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS DE ESTÁGIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio, auxílio e ânimo contantes, transmitidos pela alegria de me verem conquistar este objetivo, em especial à minha mãe, ao meu pai e à minha irmã, por tudo o que representaram nesta fase de conquista. Ao meu tio José Orlando, por todo o apoio, com um carinho especial.

Aos meus amigos, pelas mensagens de força e carinho e, ainda, pela compreensão das minhas ausências necessárias.

À Professora Doutora Glória Solé, por ter acompanhado este meu percurso de formação, por toda a disponibilidade sempre prestada, por todo o apoio, por ter acreditado nas minhas práticas e ainda pela paixão pela educação e ensino da História.

Às minhas queridas amigas e colegas, Filipa Cardoso, Jennifer Marinho e Teresa Marques, com quem aprendi muito, percorri todo este caminho e partilhei momentos inesquecíveis de reflexão e de alegria nas práticas exercidas.

Um especial agradecimento aos alunos do 3.º ano da turma C, da escola onde estagiei, sem os quais nada disto seria possível, por todo o carinho constante e por todo o processo de aprendizagem conseguido com eles.

E por último, mas com igual carinho, deixo um agradecimento especial à Professora Ana Margarida Costa e à Professora Celina Silva, por toda dedicação, todo o carinho, todo o apoio, por todo o exemplo e paixão pela prática educativa que pude presenciar e partilhar.

RESUMO

Na base de uma metodologia de investigação-ação e uma abordagem de trabalho cooperativo, o presente relatório surge como consequência do projeto desenvolvido durante a prática de ensino supervisionada, no âmbito o Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado numa turma do 3.º ano, numa escola da periferia de Braga.

Observado primeiramente o contexto referido, revelou-se a vontade do desenvolvimento deste projeto, dando vez a uma abordagem de trabalho cooperativo, no sentido de explorar o ensino da História, que é, tantas vezes, subtraído em detrimento do ensino da Matemática e da Língua Portuguesa. Com isto, o presente projeto teve como base a valorização e a relevância ao ensino de História, numa abordagem de aprendizagem cooperativa, tendo em conta o desenvolvimento da compreensão histórica, mas também a exploração de uma cidadania ativa e consciente.

De uma forma genérica, pode concluir-se que a abordagem cooperativa se mostrou uma mais-valia no ensino da História, uma vez que, motiva a partilha, o debate de ideias, a discussão, promovendo aprendizagens significativas mais complexas e abrangentes, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento histórico desde os primeiros anos de escolaridade. Do mesmo modo, o ensino da História, centrado no modelo de aula oficina, mostrou-se extremamente enriquecedor, não só pelo conhecimento do passado e sua evolução, mas também, para uma melhor compreensão do presente e prospeção da construção do futuro.

O presente relatório está, então, dividido por vários capítulos que, estruturados em três partes fundamentais, revelam o trabalho em volta do tema escolhido: "O desenvolvimento da compreensão histórica através de uma abordagem de aprendizagem cooperativa: um projeto com alunos do 3.º ano do Ensino Básico". Assim sendo, inicia-se com as abordagens teóricas em que foi baseado o mesmo, e, num segundo momento, apresentado todo o processo do desenvolvimento do projeto, terminando com uma reflexão final que, abarca não só as conclusões, mas também a identificação das suas limitações e recomendações futuras.

Importa ainda referir que o este relatório foi elemento indispensável na formação de profissional de educação, enquanto momento de reflexão sobre a prática.

ABSTRACT

With an action-investigation based methodology as an approach to cooperative work, the present report emerges as a consequence to the project developed during a practice of overseen teaching, considered as an extent to the Master in Pre-school education and Teaching in a Primary School found within the district of Braga.

Firstly we watch that the referred content reveals the will to develop the project giving a bigger importance to the approach to cooperative work, this as a way to explore the teaching of History, which is so many times diminished, in order for the teaching of Mathematics and Portuguese Language to be taught with a bigger importance. Taking this into account the project has as a basis, the giving of greater importance to the teaching of History with cooperative learning as a means. Always giving the proper importance to the developing of the comprehension of History but also the exploring of an active and conscientious citizenship.

In a generic way, we can conclude that the cooperative approach has shown to be, an asset in the teaching of history, once that we can see that it motivates the sharing, and debate of ideas and discussions, promoting ways of learning that are significantly more broad and complex and contributing to the development of historical thinking from the early years of school education . In the same way, the teaching of History is focused in a way of giving classes as workshops showing to be extremely profitable, not only for the knowledge gained about the past and its evolution but also in a better way to understand the present and the building of the future.

The report is divided throughout several chapters that are structured in three fundamental points that reveal the work created in turn of the selected theme: The development of historical understanding through a cooperative learning approach: a project with students from 3.º year Basic Education. Knowing this, it starts with theory approaches in which it was actually based upon and in a second moment where the development of the project, ending with a final reflection that includes not only the conclusions, but also the identifications of the limitations e future recommendations.

It is also important to refer that this report is an indispensable element in the preparing of the educational professional, as a moment of the reflection about the practice.

ÍNDICE GERAL

Índice de tabelas.....	Pág.viii
Índice de gráficos.....	Pág.x
Índice de ilustrações.....	Pág.xi
Introdução.....	Pág.1
Capítulo I – Caracterização do contexto.....	Pág.5
1.1. Agrupamento/ Escola.....	Pág.5
1.2. Turma.....	Pág.7
1.3. Justificação da temática do projeto “Pertinência da abordagem cooperativa e do modelo sócio construtivista no ensino de Estudo do Meio Social (História) no 3.º ano”	Pág.8
1.3.1. Identificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica.....	Pág.10
Capítulo II – Enquadramento Teórico.....	Pág.12
2.1. Abordagem Cooperativa.....	Pág.12
2.2. A educação histórica nos primeiros anos de escolaridade.....	Pág.20
2.3. A importância da literacia visual histórica.....	Pág.21
2.3.1. A evidência histórica a partir de fontes icónicas.....	Pág.21
2.3.2. O conceito de mudança.....	Pág.25
Capítulo III – Metodologia.....	Pág.30
3.1. Estudo de investigação ação.....	Pág.30
3.2. Sócio construtivismo: O modelo da aula oficina.....	Pág.31
3.3. Os objetivos.....	Pág.34
3.4. Métodos e técnicas de recolha de dados.....	Pág.34
3.5. Plano geral de intervenção.....	Pág.36
Capítulo IV – Implementação das atividades, análise e discussão dos dados.....	Pág.42
4.1. Atividade I – Reestruturação dos grupos de trabalho.....	Pág.42
4.2. Atividade II – Levantamento dos conhecimentos prévios acerca da temática do comércio (o conceito de comércio; intervenientes; processo; diferentes tipos de comércio e mudança ao longo dos tempos).....	Pág.46

4.3. Atividades III e IV – Exploração e sistematização dos conceitos relativos ao comércio.....	Pág.56
4.4. Atividade V – Comparação do comércio no passado e no presente.....	Pág.69
4.5. Atividade VI – Pesquisa, preparação e construção de um conjunto de mercados e feiras representativos da evolução do comércio desde o passado até ao presente.....	Pág.79
Conclusões e Considerações Finais.....	Pág.87
Referências bibliográficas.....	Pág.93
Anexos.....	Pág.96

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Diferenças entre os grupos de trabalho cooperativo e os grupos de trabalho tradicional.....	Pág.13
Tabela 2 - Plano geral de intervenção inicial.....	Pág.36
Tabela 3 - Plano geral de intervenção do projeto.....	Pág.36
Tabela 4 - Respostas à questão 1 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos.....	Pág.47
Tabela 5 - Respostas à questão 2 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos.....	Pág.48
Tabela 6 - Respostas à questão 3 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos.....	Pág.49
Tabela 7 - Respostas à questão 4 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos.....	Pág.51
Tabela 8 - Respostas à questão 5 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos.....	Pág.52
Tabela 9 - Respostas à questão 6 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos.....	Pág.53
Tabela 10 - Respostas à questão 1 da ficha de exploração dos conceitos relativos ao comércio.....	Pág.58
Tabela 11 - Respostas à questão 2 da ficha de exploração dos conceitos relativos ao comércio.....	Pág.59
Tabela 12 - Respostas à questão 3 da ficha de exploração dos conceitos relativos ao comércio.....	Pág.60
Tabela 13 - Respostas à questão 4 da ficha de exploração dos conceitos relativos ao comércio.....	Pág.61
Tabela 14 - Respostas à questão 5 da ficha de exploração dos conceitos relativos ao comércio.....	Pág.61
Tabela 15 - Primeira sequencialização dos grupos das fontes icônicas facultadas.....	Pág.69

Tabela 16 - Resposta à questão 1.1. da ficha de trabalho relacionada com a comparação do comércio no passado e no presente.....	Pág.75
Tabela 17 - Resposta à questão 1.2. da ficha de trabalho relacionada com a comparação do comércio no passado e no presente.....	Pág.76
Tabela 18 - Resposta à questão 1.3. da ficha de trabalho relacionada com a comparação do comércio no passado e no presente.....	Pág.76
Tabela 19 - Resposta à questão 1.4. da ficha de trabalho relacionada com a comparação do comércio no passado e no presente.....	Pág.77
Tabela 20 - Resposta à questão 1.5. da ficha de trabalho relacionada com a comparação do comércio no passado e no presente.....	Pág.77

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Categorização das respostas à questão 1 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos.....	Pág.48
Gráfico 2 - Categorização das respostas à questão 2 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos.....	Pág.49
Gráfico 3 - Categorização das respostas à questão 3 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos.....	Pág.51
Gráfico 4 - Categorização das respostas à questão 4 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos.....	Pág.52
Gráfico 5 - Categorização das respostas à questão 5 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos.....	Pág.53
Gráfico 6 - Categorização das respostas à questão 6 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos.....	Pág.55

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Identificação individual.....	Pág.43
Ilustração 2 – Grupos a trabalhar na elaboração do cartaz das regras.....	Pág.44
Ilustração 3 – Cartazes de regras de todos os grupos e identificação dos mesmos.....	Pág.44
Ilustração 4 – Grupos a apresentar os seus respetivos cartazes.....	Pág.45
Ilustração 5 – Elaboração e assinatura no cartaz de regras da turma, como sinal do compromisso com as mesmas.....	Pág.45
Ilustração 6 – Cartaz de regras de turma.....	Pág.45
Ilustração 7 – Brainstorming inicial relativo ao conceito “comércio”	Pág.56
Ilustração 8 – Imagem comentada pela turma – Talho.....	Pág.57
Ilustração 9 – Imagem comentada pela turma – Mercearia.....	Pág.57
Ilustração 10 – Imagem comentada pela turma – Hipermercado.....	Pág.57
Ilustração 11 – Imagem comentada pela turma – Sapataria.....	Pág.57
Ilustração 12 – Imagem comentada pela turma – Feira.....	Pág.58
Ilustração 13 – Apresentação das simulações dos circuitos comerciais dos diversos grupos.....	Pág.62
Ilustração 14 – Jogo de avaliação de conhecimentos de conceitos relativos ao comércio.....	Pág.63
Ilustração 15 – Exemplo de uma banda desenhada que traduz o circuito comercial...	Pág.64
Ilustração 16 – Fontes icónicas organizadas segundo o tipo de comércio – Comércio Tradicional e Grande Comércio.....	Pág.66
Ilustração 17 – Pormenores de uma ilustração de um circuito comercial.....	Pág.66
Ilustração 18 – Exemplo da ficha de trabalho com a descrição e ilustração de um circuito comercial.....	Pág.67
Ilustração 19 – Equipas de debate a contrapor direitos e deveres dos consumidores.	Pág.68
Ilustração 20 – Sequencialização das fontes icónicas de forma a traduzir a evolução dos mercados e feiras ao longo do tempo – sob forma de linha de tempo.....	Pág.74
Ilustração 21 – Grupos envolvidos na pesquisa sobre os mercados e feiras dos tempos históricos seleccionados.....	Pág.80
Ilustração 22 – Pedido de autorização à diretora da escola para a realização da feira	Pág.80
Ilustração 23 – Convite às outras turmas.....	Pág.81

Ilustração 24 – Representação dos Mercados Romanos.....	Pág.81
Ilustração 25 – Representação da Feira Medieval.....	Pág.82
Ilustração 26 – Produtos e materiais recolhidos junto da comunidade educativa para a representação da feira do séc. XIX.....	Pág.82
Ilustração 27 – Representação da feira do séc. XIX.....	Pág.83
Ilustração 28 – Materiais construídos para vender na tenda representativa da feira atual.....	Pág.83
Ilustração 29 – Representação da Feira Atual (séc. XXI).....	Pág.83
Ilustração 30 – Indicações para a construção para a construção dos panfletos informativos.....	Pág.83
Ilustração 31 – Alguns dos trajes representativos das épocas a retratar.....	Pág.84
Ilustração 32 – O decorrer da feira representativa da evolução dos mercados e feiras ao longo dos tempos.....	Pág.85
Ilustração 33 – Notícia no jornal regional “Correio do Minho”	Pág.86

INTRODUÇÃO

O presente relatório de intervenção pedagógica supervisionada, insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada, do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e tem como tema: “O desenvolvimento da compreensão histórica através de uma abordagem de aprendizagem cooperativa”, no contexto do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico” e vem pôr termo a um longo processo de aprendizagem, decorrente da finalização do mestrado já referido.

Aquando do início do projeto, foi formulada a seguinte questão de investigação:

“Como constroem os alunos o conhecimento histórico e desenvolvem competências de aprendizagem, através de uma abordagem cooperativa de ensino centrada no modelo de aula oficina?”,

Ao longo do mesmo, outras questões foram sendo descortinadas intrinsecamente ligadas à primeira:

“Que papel deverá o professor desempenhar nessa prática de ensino?”; “E os alunos?”; “Como conseguir envolver a turma num ambiente de trabalho cooperativo?”; Como motivar os alunos para a aprendizagem do Estudo do Meio Social (centrado na História)?”.

A estas, pretende-se dar resposta com o término e análise de dados deste projeto.

Escolheu-se esta temática de investigação, uma vez que, a sua implementação, em contexto de sala de aula, coloca particular ênfase no papel dos alunos no processo de construção do conhecimento histórico e sua compreensão, integrado na área curricular do Estudo do Meio (nas Ciências Sociais, com destaque para a História), tendo em conta uma abordagem de aprendizagem cooperativa.

O desenvolvimento do projeto de investigação desenrolou-se em contexto real de aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 3.º ano de escolaridade, numa escola da periferia de Braga. E, com base nas observações das primeiras semanas da prática de ensino supervisionado, verificou-se que a maioria dos alunos possuía capacidades incipientes ao nível da relação com os outros e no trabalho cooperativo, da mesma forma, foi visível como os alunos desta turma estavam pouco habituados a construir o seu próprio conhecimento, sendo pouco críticos e reflexivos em relação a qualquer conteúdo/temática a ser trabalhada. Desta

forma, tornou-se de extrema pertinência desenvolver um projeto que fosse de encontro a estas lacunas observadas.

Apesar do programa no 1º CEB preconizar desenvolver nos alunos uma consciência cívica e o desenvolver de um trabalho colaborativo e cooperativo, como se pode constatar pelo excerto transcrito do programa curricular, estas revelam-se na prática pedagógica, competências pouco trabalhadas.

“Os alunos iniciar-se-ão no modo de funcionamento e nas regras dos grupos sociais, ao mesmo tempo que deverão desenvolver atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças, comportamento não sexista, etc. A escola, como instituição em que os alunos participam, é o lugar privilegiado para a vivência e aprendizagem do modo de viver em sociedade. É através da participação, direta e gradual, na organização da vida da classe e da escola que eles irão interiorizando os valores democráticos e de cidadania.” (ME – OCP, 2004, p. 109).

A construção da compreensão histórica abordando uma perspetiva cooperativa e colaborativa, sob o ponto de vista de uma metodologia socio-construtivista, visou colmatar as dificuldades constatadas e anteriormente apresentadas, indo, ainda, ao encontro da promoção do desenvolvimento de capacidades curricularmente previstas.

O ensino da História e sua promoção estão presentes no programa do 1º CEB, desde 1975, integrado na área de Estudo do Meio, a par da Geografia e das Ciências da Natureza, no entanto, verificou-se, de uma forma geral, que esta é pouco trabalhada em sala de aula, privilegiando-se mais a abordagem de outras áreas do currículo, como a Matemática e a Língua Portuguesa.

O Estudo do Meio surge, então, como uma área curricular agregadora de várias áreas (Geografia, História, Etnografia e as Ciências da Natureza) e integradora de outras áreas, de acordo com o estabelecido no programa.

“As crianças deste nível etário apercebem-se da realidade como um todo globalizado. Por esta razão, o Estudo do Meio é apresentado como uma área para a qual concorrem

conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade.

Por outro lado, o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas.” (ME – OCP, 2004, p. 100).

Desta forma, o projeto focalizado na área de Estudo do Meio, proporcionou um conjunto de atividades que potenciaram trabalhar transversalmente também outras áreas curriculares, nomeadamente a Matemática, a Língua Portuguesa, as TIC, as Expressões. No entanto, o presente projeto de investigação incidiu, com maior enfoque, no ensino da História.

No âmbito deste projeto, pretendeu-se, assim, implementar, em sala de aula, uma prática de ensino cooperativo e socio-construtivista do ensino da História, baseada no papel ativo e construtivo do aluno, em contexto de interação social com os seus pares e com o professor (Fosnot, 1999; Barca, 2004). Porém, esta perspetiva de ensino e de aprendizagem implicou renovar os papéis do professor e do aluno, no processo de construção do conhecimento histórico em contexto escolar.

Toda a ação foi norteada no sentido de tornar os alunos mais competentes social e historicamente. Segundo Barca (2004) para que esta competência seja alcançada, os professores devem orientar os alunos para a realização de “(...) pesquisas históricas, individualmente e em grupo, com tratamento de informação verbal e iconográfica e respetiva apresentação oral e escrita, segundo metodologias específicas adaptadas aos diferentes níveis etários e de desenvolvimento dos alunos” (p. 91).

Consciente da importância da utilização e da potencialidade das fontes na sala de aula em História, recorreu-se a conteúdos programáticos para desenvolver o projeto de investigação. Neste sentido, e tendo sempre em vista o carácter integrador da área curricular do Estudo do Meio, o grande conteúdo programático estudado foi “O comércio”, tendo subjacente a si os subtemas “o conceito de comércio; os seus intervenientes; o processo; os diferentes tipos de comércio; o circuito comercial; e a mudança e evolução do comércio ao longo dos tempos”.

De forma a proporcionar uma visão global do presente relatório, no que diz respeito à sua estrutura formal, ele é constituído por cinco capítulos distintos, ainda que sejam, simultaneamente, complementares.

Esta exposição do projeto inicia-se com uma introdução, que integra a problemática em questão, as questões que sustentam a base do estudo e do projeto que foi realizado e uma breve descrição da estrutura do mesmo. O capítulo I apresenta o contexto onde o projeto foi desenvolvido, nomeadamente a caracterização da turma e da comunidade escolar, os documentos reguladores do processo de ensino aprendizagem e a justificação da temática do projeto (pertinência da abordagem cooperativa e do modelo sócio construtivista no ensino de Estudo do Meio Social (História) no 3.º ciclo). No capítulo II procede-se ao enquadramento teórico do projeto, baseado nas temáticas centrais em estudo: a abordagem da aprendizagem cooperativa; a importância do ensino da história nos primeiros anos escolares; o uso da evidência no ensino da História e o conceito de mudança em História. No capítulo III referente à metodologia apresenta-se o projeto, tendo em conta os seus objetivos iniciais, a metodologia de investigação, onde se identificam as opções metodológicas e os procedimentos de carácter metodológico efetuados. No capítulo IV descrevem-se as atividades implementadas no projeto e procede-se à sua avaliação através da análise dos dados recolhidos. Para finalizar, sintetizam-se as principais conclusões, limitações e recomendações relativas ao projeto desenvolvido.

CAPÍTULO I – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO

Este capítulo apresenta a caraterização do Agrupamento de Escolas Braga Oeste, da qual faz parte a escola onde estagiei e, desenvolvi este projeto, numa turma do 3.º ano. Os dados aqui apresentados foram retirados de documentos oficiais da escola e do agrupamento e foram disponibilizados pelos mesmos, a fim de se conseguir caraterizar mais correta e rigorosamente o contexto de intervenção.

1.1. Agrupamento/ Escola

A prática de ensino supervisionada realizada, teve lugar numa escola do Agrupamento de Escolas Braga Oeste, na turma do 3.º ano. Esta escola está inserida num meio maioritariamente rural, na periferia da cidade de Braga.

Hoje, apresenta-se como um Agrupamento intermunicipal, aglutinando alunos dos concelhos de Braga e Barcelos, oriundos, maioritariamente de 9 freguesias, num total de cerca 1440 crianças/alunos/formandos e com características próprias: umas de cariz mais rural, outras de cariz mais industrializado. Desta heterogeneidade resultam diferenciações socioeconómicas e culturais que enformam este Agrupamento. A merecer um olhar mais atento, a requerer maiores preocupações de organização e gestão, estão sobretudo os estabelecimentos da área de Barcelos, cujos agregados familiares apresentam maiores fragilidades do ponto de vista social, económico e cultural. A baixa escolaridade dos pais, os poucos recursos económicos, a precariedade e ausência de empregos, requerem auxílios económicos, no âmbito da Ação Social Escolar, comprovados pelo elevado número de alunos beneficiários de escalão A e B.

Na conceção do Projeto Educativo do AEBO, optou-se por traçar linhas de orientação baseadas nas seguintes ideias-chave: a educação é integral; a educação é harmoniosa e a educação é criadora. A educação abre-se assim para o futuro – de forma progressiva, confiante, ritmada, criando as condições que ajudam a ser e a criar. A educação não cria o homem, ajuda-o a criar-se.

A partir destes princípios, definiram-se os objetivos gerais, que se desdobram em outros objetivos de carácter mais específico, e que demonstram as problemáticas subjacentes ao Agrupamento:

- a) Proporcionar a formação pessoal e integral dos alunos.
- b) Garantir a formação académica dos alunos.
- c) Promover o sucesso e a formação ao longo da vida.
- d) Desenvolver estratégias promotoras da qualidade do ensino.
- e) Melhorar a qualidade, funcionalidade e segurança de equipamentos, instalações e serviços.
- f) Desenvolver a relação com a comunidade.

Em relação ao contexto específico onde a prática de ensino supervisionado, podemos referir que a escola em questão apresenta umas condições físicas bastante razoáveis, sendo que, a escola foi recentemente remodelada. Apresenta: cinco salas de aula (sendo que uma delas funciona como sala de informática); um gabinete de professores; um refeitório; uma cozinha.

O projeto educativo referente ao triénio 2010/2013 pretende prosseguir as seguintes finalidades:

- a) Constituir o fio condutor que permite conferir sentido e finalidade à ação educativa;
- b) Consagrar uma visão estratégica do agrupamento com o qual se procura planificar o futuro desejado, bem como os meios reais para o alcançar;
- c) Permitir reunir forças e congregar sinergias de maneira deliberada, para introduzir mudanças e inovações consideradas necessárias ao desenvolvimento do agrupamento e consequentemente à melhoria do sucesso escolar e educativo dos alunos.

A escola é uma instituição social que atua como ponte entre a família e a sociedade.

A escola adquire protagonismo como instituição que educa as atitudes, os comportamentos e desenvolve o processo ensino-aprendizagem. À família, por sua vez, cabe um papel determinante na socialização dos educandos e detém a máxima responsabilidade na formação dos mesmos. Nesta rede de direitos, deveres e responsabilidades entre a família e a escola, situa-se a necessidade de colaboração entre as duas Instituições, visando melhorar a qualidade da escola e facilitar o desenvolvimento e sucesso escolar dos alunos.

A abertura da escola ao exterior, implica também o desenvolvimento de uma política de interligação com os contextos locais, regionais e nacionais, territorializando a sua política educativa.

Nesta área de intervenção, a escola deverá partilhar as decisões com os representantes locais, vincular comunitariamente a sua política educativa, desenvolver e participar em

iniciativas, atividades e projetos comuns com outras instituições, nomeadamente escolas, bibliotecas escolares e municipais, autarquias, organizações de saúde, desportivas, de assistência social, de emprego e de formação profissional localmente situadas.

Consciente da realidade dos alunos que integra, a escola identificou estas como áreas de intervenção prioritária que prevê no seu projeto educativo:

- a) Dificuldades de comunicação oral e escrita na Língua Portuguesa;
- b) Dificuldades de raciocínio e ausência de predisposição para o estudo da disciplina de Matemática;
- c) Elevado insucesso em algumas disciplinas;
- d) Défice de interesse e motivação/curiosidade intelectual, espírito crítico e cultura geral;
- e) Défice de competências sociais e emocionais com tradução em comportamentos desajustados, na dificuldade de tomar decisões e de resolver problemas.

1.2. Turma

O projeto foi desenvolvido junto de um grupo de crianças composto por dezasseis alunos, sendo que, cinco, são do sexo masculino e, as restantes onze, do sexo feminino. Esta turma do 3.º ano, tem vindo a realizar junta, o percurso escolar desde o 1.º ano. Ressalva-se que um dos alunos encontra-se ao nível do segundo ano de escolaridade, demonstrando a sua maior dificuldade na leitura e escrita e outro, foi diagnosticado com síndrome de Asperger. É ainda de referir que, este, é o primeiro ano letivo que a professora titular leciona esta turma, sendo que, nos dois anos anteriores a professora titular foi a mesma e deixou a turma, uma vez que se reformou.

Os alunos estavam dispostos pela sala, com as mesas em “u”, com apenas uma mesa (com duas crianças) no centro, e em pares, que a professora titular de turma selecionou cuidadosamente, para que os alunos com menos dificuldades fossem capazes de ajudar as que tinham mais dificuldades. No entanto, aquando do desenvolvimento do projeto, a disposição espacial da sala foi alterada, de forma a estruturar a turma em quatro grupos, de quatro elementos cada um.

No que diz respeito à estruturação do tempo, todos os dias se planificam todas as áreas de conteúdo, preferencialmente de forma a estarem interligadas, embora, por vezes, não seja

possível concretizar o planeado devido ao ritmo de trabalho dos alunos, que na maior parte das vezes se verificava mais lento em relação ao previsto.

Todos os dias, e, seguindo a ordem dos lugares dos alunos, existia um chefe de turma que, escolhia um ajudante e realizava algumas tarefas que a professora pedia (distribuíam os manuais e os cadernos; ficavam responsáveis, algumas vezes, por fechar a porta no intervalo; etc.). Estas tarefas eram, maioritariamente, do campo da organização dos tempos da rotina diária. As paredes encontravam-se revestidas com vários trabalhos das crianças, bem como com cartazes alusivos a atividades realizadas.

No que diz respeito à avaliação, esta é feita através de fichas de avaliação nos três períodos letivos. No entanto, é também realizada através de outras estratégias de avaliação contínua, como, por exemplo, uma observação participante; algumas fichas de trabalho; análises de textos produzidos pelas crianças, etc.. Estas estratégias foram também utilizadas ao longo do desenrolar do projeto.

1.3. Justificação da temática do projeto “Pertinência da abordagem cooperativa e do modelo sócio construtivista no ensino de Estudo do Meio Social (História) no 3.º ano”

O trabalho cooperativo surgiu neste contexto com a necessidade apresentada pela turma de desenvolver a sua capacidade de trabalhar em equipa, saber ouvir, argumentar, refletir, discutir, criar consensos, tomar decisões, sistematizar ideias e conhecimentos. Pois é através da participação direta e gradual da vida da turma e da escola, que os alunos irão interiorizando os valores democráticos e da cidadania. Neste sentido, tornou-se pertinente a procura da implementação do trabalho cooperativo, uma vez que, “a aprendizagem cooperativa pode ser usada para discutir, em pares, ou em grupos de três/quatro, um ponto controverso abordado pelo professor, para analisar algum aspeto de difícil compreensão ou para relacionar os novos conhecimentos com os conhecimentos já adquiridos.” (Freitas & Freitas, 2002).

Por outro lado, foram também observadas algumas questões comportamentais, que nos fizeram questionar ainda mais a pertinência da utilização da abordagem cooperativa. A turma apresentava alguns conflitos entre os pares e dificuldades na resolução desses conflitos. A abordagem cooperativa permite explorar estas questões tendo em conta que se formam “grupos heterogêneos com o propósito de “dar suporte, ajuda, encorajamento e assistência às necessidades de cada membro para ter progresso académico (...) desenvolver-se cognitivamente e

socialmente de uma forma saudável”.” (Freitas & Freitas, citando Johnson e Johnson, 1994, p. 54, 2002, p. 49). Do mesmo modo,

“A turma, organizada como uma comunidade de investigadores, propiciará o clima social adequado para que os alunos aprendam (...)” Assim, “[S]ão várias as oportunidades de os alunos se ouvirem uns aos outros, de se encorajarem a participar e a realizar as tarefas, a expor as suas opiniões e confrontarem-se com diferentes pontos de vista, a tomarem decisões sobre vários aspetos desde as fontes a consultar aos métodos de recolha de informação, da forma como fazer o relatório ao formato a apresentar aos colegas.” (Freitas e Freitas, 2002, p. 49)

Segundo Sharan & Sharan (1994a) “É através da interação intelectual e social que os alunos reestruturam o seu conhecimento pessoal prévio à luz do novo conhecimento construído pelo grupo no decorrer da investigação”. (citado por Freitas & Freitas, 2002, p. 49)

O ensino de História promove também esta interação social e investigativa. Cooper (2012) defende que a História apresenta-se como “ampla em profundidade”. As componentes investigativas e interpretativas que a integram a nível metodológico, transpostas para o ensino da História, favorece o trabalho colaborativo e cooperativo em sala de aula.

Uma outra finalidade da História, claramente expressa no documento oficial *Organização Curricular e programas Ensino Básico – 1º Ciclo* (ME, 2004), visa contribuir também para a resolução e o colmatar de problemas de interação, respeito, tolerância, na medida em que fomenta uma cidadania participativa e responsável.

“É ainda no confronto com os problemas concretos da sua comunidade e com a pluralidade das opiniões nela existentes que os alunos vão adquirindo a noção da responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem, compreendendo, gradualmente, o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca.” (ME – OCP, 2004, p. 101).

Neste sentido, a investigação tem revelado que o ensino da História deve ser promovido nos primeiros anos de escolaridade, com estratégias adequadas que promovam o

desenvolvimento de competências para a aprendizagem da História, da compreensão histórica e do desenvolvimento do pensamento histórico (Cooper, 1995; 2012; Solé, 2009) e o trabalho de pares e em grupo, pelas suas potencialidades, deverá ser promovido como uma estratégia a dotar no processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, a abordagem da aprendizagem cooperativa e a História, apresenta-se como estratégia adequada às necessidades da turma e, nesse sentido, o projeto foi desenvolvido na área curricular do Estudo do Meio Social (História), como área integrante e integradora, e a abordagem cooperativa, como estratégia para motivar a cumplicidade e a interajuda na turma.

1.3.1. Identificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica

Tal como já foi observado em outros contextos de prática de ensino supervisionado, também neste, foi presenciada uma menor incidência da componente letiva dedicada ao Estudo do Meio, nomeadamente, ao Estudo do Meio Social (História). Tendo em conta a importância da História no desenvolvimento académico dos alunos pela riqueza de conteúdo e das competências que o seu ensino proporciona, tornou-se imperativo que esta fosse uma área a abordar e a explorar em contexto de sala de aula.

Por outro lado, tendo em conta os conflitos entre pares observados na primeira fase de estágio, tornou-se pertinente usar uma estratégia capaz de desenvolver a educação para a cidadania e o saber estar, saber fazer e, acima de tudo o saber crescer com os outros e por isso optei pela abordagem de aprendizagem cooperativo.

Assim sendo, e tendo em conta a fase de observação da prática de ensino supervisionado, aquando do início do projeto, foi formulada a seguinte questão de investigação:

“Como constroem os alunos o conhecimento histórico e desenvolvem competências de aprendizagem através de uma abordagem cooperativa de ensino centrada no modelo de aula oficina?”,

Ao longo do mesmo, outras questões foram sendo descortinadas, sendo que estas estão intrinsecamente ligadas à primeira, tais como:

“Que papel deverá o professor desempenhar nessa prática de ensino?” ; “E os alunos?” ; “Como conseguir envolver a turma num ambiente de trabalho cooperativo?” ; “Como motivar os alunos para a aprendizagem do Estudo do Meio Social (História)?”.

Com este projeto foi pretendido dar respostas a estas mesmas questões, tendo sempre em mente uma metodologia socio construtivista e uma abordagem de investigação ação, onde cada atividade era constantemente avaliada, a fim de, proporcionar aos alunos um melhor ambiente de aprendizagem, onde o professor reflete, avalia e repensa as suas atividades em prol da sua aprendizagem.

Escolheu-se, então, esta temática de investigação uma vez que, a sua implementação, em contexto de sala de aula, coloca particular ênfase no papel dos alunos no processo de construção do conhecimento histórico e sua compreensão, da área curricular do Estudo do Meio (na área das Ciências Sociais, com destaque para a História), tendo em conta uma abordagem de aprendizagem cooperativa, no sentido de incentivar os alunos a crescerem civicamente ativos, cooperativos e colaborativos.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No presente capítulo discutem-se alguns dos pressupostos teóricos e resultados de investigações relativos ao tema em estudo. Desta forma, pretende-se contribuir para a contextualização teórica necessária no âmbito desta investigação, que valoriza, a aprendizagem cooperativa como promotora da interação social entre alunos, e, criadora de dinâmicas de sala de aula, que visam incentivar a participação e envolvimento dos alunos na construção do seu conhecimento histórico e sistematização e perspectivas de investigação em cognição histórica com crianças relacionadas com o uso da evidência e o conceito de mudança.

O presente capítulo encontra-se estruturado em duas secções: a aprendizagem cooperativa e a importância da literacia visual histórica (o uso de fontes icónicas) relacionada com o uso de evidência e o conceito de mudança em crianças.

2.1. A abordagem cooperativa

A implementação deste projeto visou o ensino da História através de uma abordagem colaborativa e cooperativa. Esta abordagem prevê a construção do conhecimento por parte dos alunos num trabalho contínuo em grupo.

Como referem Lopes e Silva (2009), a permanência numa metodologia tradicional, focada, quase exclusivamente, nas aprendizagens conceituais, acarreta como consequência o individualismo, a competição entre os alunos, reforçando a exclusão social, a inadaptação dos alunos menos capazes, não preparando as crianças para os exigentes desafios colocados pela sociedade e cultura atuais.

Analisando a literatura somos levados a reconhecer as potencialidades educativas da aprendizagem cooperativa como alternativa à competição e individualismo já referidos. Ou seja, a abordagem cooperativa surge como fator de desenvolvimento de competências cívicas e sociais a par da realização das aprendizagens cognitivas. A seguinte tabela (tabela 1) sintetiza as principais características de um grupo envolvido na aprendizagem seguindo uma abordagem cooperativo, comparado com um grupo envolvido numa abordagem de ensino tradicional.

Tabela 1 - Diferenças entre os grupos de trabalho cooperativo e os grupos de trabalho tradicional (Fontes e Freixo, 2004, p. 30)

Grupo de trabalho cooperativo	Grupo de trabalho tradicional
Interdependência positiva	Não há interdependência positiva
Responsabilidade individual	Não se assegura a responsabilidade individual
Aplicação das competências cooperativas	As competências cooperativas podem ser espontaneamente aplicadas
Liderança e partilha de responsabilidades	A liderança normalmente é feita por um aluno e as responsabilidades não são partilhadas
Todos os elementos contribuem para o êxito do grupo	O êxito do grupo muitas vezes só depende do contributo de um ou alguns elementos
Observação e feedback por parte do professor ao grupo	O professor não observa o grupo ou fá-lo esporadicamente pelo que o trabalho se faz fora da sala de aula
O grupo avalia o seu funcionamento e propõe objetivos para o melhorar	O grupo não avalia sistematicamente o seu funcionamento

Podemos então afirmar que a aprendizagem cooperativa se trata de um modelo de ensino, no qual os alunos trabalham em pequenas equipas, grupos (três/ quatro/ cinco elementos), heterogêneas, ajudando-se mutuamente na aprendizagem e construção de conceitos, cujo objetivo primário é facilitar o desenvolver de uma sociedade efetivamente cooperativa e democrática.

No início do século XX, alguns psicólogos educacionais e teóricos da pedagogia abordaram a necessidade do desenvolvimento da aprendizagem cooperativa pelas suas vantagens sociais adjacentes.

Assim sendo, Dewey, citado por Arends, seguindo Parker, fomentou a rotina de grupos de aprendizagem cooperativa. Segundo a sua perspetiva de educação, o contexto de sala de aula deveria ser o reflexo da sociedade como um todo, transformado num laboratório de aprendizagem da vida real. Os professores, segundo a sua conceção, deveriam ser responsáveis por envolverem os alunos nas construções conceptuais, mas também, na pesquisa de problemas pessoais e interpessoais. Arends (1995) salienta que:

“os procedimentos específicos de sala de aula, descritos por Dewey (e pelos seus seguidores), enfatizam a organização de pequenos grupos de problemas, constituídos

por alunos que procuravam as suas próprias respostas e aprendendo os princípios democráticos, através da interação diária de uns com os outros.” (p. 365).

Já na segunda metade do século XX, Herbert Thelen, tal como Dewey, continuava a considerar que o contexto escolar deveria ser considerado como um laboratório ou uma democracia em miniatura, onde se explorariam estudos e pesquisas relativos a problemas interpessoais e sociais relevantes.

Tendo em conta o seu interesse por dinâmicas e estratégias em grupo, Thelen estruturou a pedagogia da investigação em grupo e proporcionou as bases conceptuais para os desenvolvimentos contemporâneos desta abordagem (Arends, 1995).

Os dois autores anteriormente mencionados, Dewey e Thelen (citados por Arends, 1995), frisaram que a abordagem do trabalho de grupo cooperativo ultrapassou a mera melhoria escolar, uma vez que proporcionou a valorização do comportamento cooperativo em si, sendo este um objetivo fundamental para a educação, numa sociedade moderna que se caracteriza por comunidades globais e interdependentes e por instituições sociais complexas, que requerem níveis de cooperação entre os seus membros.

Díaz-Aguado (1996) considera a aprendizagem cooperativa como capaz de responder, adequadamente, às exigências que são contidas em contextos heterogéneos diversos, além de permitir alcançar os objetivos educativos conceptuais e não conceptuais como a tolerância e a solidariedade. Sendo que, o autor revela, ainda, que foi comprovada que uma conduta de interajuda provoca consequências francamente positivas para o indivíduo que a emite.

Ovejero (1990) é, por sua vez, da opinião que “se aprende más enseñando que aprendiendo” (p. 235). E para Arends (1995), a aprendizagem cooperativa apresenta-se como fundamental uma vez que “ao ajudar a promover o comportamento cooperativo e ao desenvolver melhores relações grupais entre os alunos, está simultaneamente a ajudar os alunos na sua aprendizagem escolar” (p.369).

Slavin (citado por Arends 1995), concluiu, ainda, que, todas as estratégias de aprendizagem cooperativa eram constituídas por duas componentes de extrema relevância: Uma estrutura de incentivo cooperativo e uma estrutura de tarefa cooperativa.

“A característica essencial da estrutura de incentivo cooperativo consiste no facto de dois ou mais indivíduos se encontrarem interdependentes para uma recompensa que

irão partilhar se forem sucedidos como grupo (...). As estruturas de tarefa cooperativa são situações nas quais a dois ou mais indivíduos é permitido, encorajado ou exigido o trabalho conjunto em determinada tarefa, coordenando os seus esforços para a completar” (citado em Arends, 1995, p. 369).

Tendo em conta a opinião dos autores anteriormente referidos, pode concluir-se que, as principais características da aprendizagem cooperativa, prendem-se com os factos que, os alunos que desenvolvem o trabalho escolar em grupo dominam melhor os conceitos e as matérias escolares; os pequenos grupos que envolvem os alunos devem ser heterogéneos em relação à capacidade dos mesmos, ao sexo e à raça; os sistemas de recompensa devem ser orientados sempre para o grupo e nunca individualmente. Para além destas, importa frisar que, ao envolver uma turma nas estratégias de trabalho cooperativo, surgem condutas de dar e receber ajuda, melhorando o comportamento social dos alunos, mas também as suas oportunidades de aprendizagem.

É necessário ter em conta que, a abordagem cooperativa, embora contenha todos estes aspetos fundamentais, vai além do facto de os alunos estarem fisicamente juntos uns dos outros, de distribuírem os diversos materiais entre si e de se interajudarem. Para que as estratégias de grupo possam ser consideradas, efetivamente, cooperativas, devem cumprir determinados princípios.

Para este efeito, Freitas e Freitas (2002) apresentam os cinco princípios que se seguem:

Interdependência positiva: A turma e o grupo de trabalho enquanto unidade representam imensa importância. Cada elemento deve sentir-se unido aos outros, integralmente, de modo a construir um sentimento de pertença ao grupo. Para isso, é necessário partilhar objetivos, dividir trabalhos, materiais, e informações e recompensar o grupo de igual modo. “Qualquer equipa tem de se organizar no sentido de que todos os seus elementos sintam que a sua atuação tem de ser útil não só para eles próprios mas fundamentalmente para a equipa” (Freitas & Freitas, 2002, p. 26)

Interação face a face: Os resultados positivos da aprendizagem cooperativa dependem, entre outros, de grupos de pequenas dimensões, para que, os seus elementos possam interagir entre si. Este modelo de ensino permite ao grupo, através da interação verbal, bem como da troca de informação e de afetividade, promover uma maior envolvimento e participação de cada elemento do grupo nas atividades. “A interação promocional face a face existe quando os

indivíduos encorajam e facilitam os esforços de cada um para realizar as tarefas de modo a alcançarem os objetivos do grupo” (Johnson & Johnson, 1999 citados em Freitas & Freitas, 2002, p. 28).

Avaliação individual/responsabilidade pessoal pela aprendizagem: No trabalho cooperativo é importante que todos os elementos do grupo partilhem da mesma cota que responsabilidade, pois importa que cada um se esforce ao máximo para um maior rendimento do grupo. “A responsabilidade individual implica que cada elemento seja avaliado e que o grupo saiba que a sua avaliação é o resultado dessas avaliações individuais. Isto tem como consequência que sejam os próprios elementos do grupo a procurarem que todos aprendam e realizem bem as suas tarefas”. (Freitas & Freitas, 2002, p. 29).

Uso apropriado de *skills* interpessoais e de pequeno grupo: Inicialmente, os alunos não sabem como trabalhar cooperativamente eficazmente. No entanto, existem *skills* próprios que os alunos devem aprender a usar para saber cooperar.

Assim sendo, segundo Freitas e Freitas (2002), existem dois grandes tipos de *skills* a aprender: os pessoais e os interpessoais: “Os alunos têm necessidade de aprender a partilhar informação, a assegurar-se que compreenderam o que estudaram, saber usar o tempo, manterem um bom nível no seu trabalho, para além de tomarem notas, fazer registos, sumérios, etc.” (Freitas & Freitas, 2002, p. 31).

Avaliação do processo de trabalho de grupo: Os alunos devem avaliar regularmente o seu trabalho, através da reflexão dos resultados que o grupo obteve, tendo em conta os objetivos a que se propuseram, “ou seja, devem desenvolver a capacidade de organizar, avaliando, no dia-a-dia o trabalho feito” (Freitas & Freitas, 2002, p. 34).

Por outro lado, é essencial que o professor estruture métodos de avaliação concretos e reais da aprendizagem. Freitas & Freitas (2002) sugerem que devem ter-se em conta cinco requisitos: avaliação das interações no grupo; feedback constante; tempo para reflexão; avaliação do processo em grupo turma e demonstração de satisfação pelos progressos.

Estes cinco princípios têm-se revelado elementos essenciais para o sucesso da aprendizagem cooperativa e, no seu conjunto, constituem uma estratégia muito diferente do simples trabalho em grupo.

O professor, enquanto organizador dos grupos de trabalho, tem que considerar vários aspetos no momento da sua formação: a dimensão dos grupos, a sua composição, a formação,

estabilidade/duração e tipos de atividades de aprendizagem que propõe. Importa, por isso, referir que o modo de formação e organização dos grupos não são igualmente aceites por todos os autores.

A respeito da dimensão dos grupos as opiniões são variadas, no entanto, a maioria dos autores e investigadores, quando se refere à aprendizagem cooperativa, considera e propõe grupos formados por quatro elementos. Esta opção recai sobre a experiência pessoal ou argumento de simplicidade, isto é, dividir os alunos em grupos de quatro é um método mais fácil de concretizar uma vez que, geralmente, os alunos já se encontram organizados aos pares. Para além desta razão podem-se acrescentar outras. Num grupo de quatro alunos todos se integram facilmente, havendo seis possibilidades diferentes de diálogo entre dois alunos (Freitas & Freitas, 2002).

Pelo contrário, um número ímpar de elementos tem o inconveniente de deixar mais facilmente um aluno excluído de algumas discussões. No entanto, caso haja necessidade de constituir grupos com número ímpar é preferível estes terem cinco elementos do que três. Grupos de seis ou mais membros também não se aconselha, pois considera-se que alguns alunos podem tornar-se demasiado passivos, enquanto outros podem procurar uma oportunidade para dominar. Johnson e Johnson (1999), por outro lado, propõem a formação de grupos pequenos, de dois a quatro elementos, mostrando preferência por grupos de três alunos. Os autores referem que, quanto menor for a experiência dos alunos no trabalho de grupo e menos tempo houver disponível, menor deverá ser a dimensão dos grupos, e consideram que a natureza das atividades é um aspeto a ter em conta quando se pensa na dimensão dos grupos; o trabalho em pares poderá ser adequado para tarefas de revisão ou de prática, enquanto os grupos de quatro elementos podem constituir uma melhor opção se as atividades são menos estruturadas – resolução de problemas, descoberta ou exploração de materiais.

Relativamente à composição dos grupos, em História, subsistem duas tendências opostas, uma caracterizada por uma ênfase nos pequenos grupos heterogéneos e outra que defende os grupos homogéneos.

Os grupos heterogéneos são defendidos por diversos autores, como Leitão (2006); Marreiros *et al* (2001) e Pujolás (2001), referenciados por Freitas e Freitas (2002), que consideram que os grupos com mais sucesso são os que integram alunos com capacidades variadas – aproveitamento bom, médio e fraco e conjugam, ainda, outros diversos e diferentes aspetos, como o sexo, a origem social e racial, apontando como vantagem o confronto e

discussão que se gera sobre as diferentes soluções. Experiências evidenciaram efeitos positivos dos grupos heterogêneos para alunos com uma aprendizagem mais lenta.

Embora os grupos heterogêneos sejam defendidos por inúmeros autores, esta opinião não é consensual. Neste sentido, há autores que apresentam críticas relativamente a esta composição dos grupos, segundo os quais estes grupos mantêm o *status-quo* quanto à participação dos alunos, uma vez que os alunos com melhor aproveitamento tendem a dominar e os que têm pior aproveitamento podem não ser capazes de pedir/dar informações necessárias à interação no grupo.

Relativamente à formação dos grupos, autores referem que há muitas maneiras de se dividir os alunos de uma turma em grupos, podendo esse agrupamento ser feito aleatoriamente (por exemplo, através de sorteio), decidido pelo professor, decidido pelos alunos ou ser o resultado de uma combinação de processos (Freitas & Freitas, 2002). Estas diferentes propostas encontram-se relacionadas com outros aspetos do trabalho de grupo. Assim, a formação dos grupos utilizando um método aleatório, tem a vantagem de transmitir a ideia de que todos os alunos têm o mesmo valor como membro de um grupo. A formação dos grupos, baseada na escolha feita pelos próprios alunos, pode oferecer algumas vantagens, uma vez que, no trabalho cooperativo é importante a amizade e as boas relações pessoais. Porém, também apresenta sérias desvantagens, por várias razões:

- a) Os alunos, em certas idades, tendem a formar grupos só de rapazes ou só de raparigas;
- b) Existe o risco de que os alunos assumam papéis fixos e estabeleçam relações de dominação;
- c) Alguns alunos podem ser rejeitados de um modo que seja difícil para o professor alterar a situação.

Relativamente a uma escolha baseada na decisão do professor, geralmente, as suas preocupações, aquando da formação dos grupos, estão associadas à ideia de constituir grupos estáveis durante períodos de tempo mais prolongados. Autores referem que, ao pensar na composição dos grupos, o professor deve ter em consideração o conhecimento que possui de cada um dos alunos, bem como o tipo de atividade que vai propor.

A questão da estabilidade é algo que o professor tem de considerar na formação dos grupos. Burns é da opinião que a alteração da composição dos grupos (no final de uma semana ou de uma atividade) pode evitar problemas de relacionamento entre os alunos, para além de

permitir que cada aluno tenha a oportunidade de trabalhar com um maior número de colegas. Robertson *et al*/ (1998) referem que, se o objetivo do trabalho em grupo for contribuir para que os alunos aprendam a cooperar e desenvolver atitudes e capacidades mais sofisticadas é vantajoso que o grupo se mantenha inalterado durante um período de tempo alargado. Por outro lado, consideram que o surgimento de conflitos no grupo não é razão para alterar a sua composição, mas uma oportunidade para os alunos aprenderem a resolver.

“O professor, numa sala de aula, tem ante si um grupo, o grande grupo dos seus alunos. Se desejar trabalhar cooperativamente terá que dividir esse grande grupo em pequenos grupos. Ora, em qualquer dos casos, os grupos têm de sentir que o são, ou seja, que alguma coisa os une e os torna “único”. (...) o sentimento de pertença que cada um dos elementos do grupo deve possuir e que actua como o cimento necessário para que factores tão importantes como a interdependência positiva ou a avaliação sejam interiorizados e determinem a vida do grupo.” (Freitas & Freitas, 2002, p. 37-38)

O êxito da aprendizagem cooperativa depende da capacidade do professor criar um espírito cooperativo na sua turma, pois Freitas (1997) acredita que o desencanto de muitos professores que experimentaram trabalhar em grupos cooperativos proveio de não terem considerado a necessidade de ensinar como se trabalha em grupo. Como tal, aquando do início da implementação de atividades de aprendizagem cooperativa, torna-se fundamental que o professor negocie com os alunos regras para o seu bom funcionamento, criando hábitos de trabalho que repousem na interdependência.

Paralelamente à assunção das regras a aprendizagem cooperativa supõe a atribuição de papéis a todos os elementos do grupo, os quais devem ser diferenciados e rotativos. Por sua vez, Arends (1995) considera que a preocupação central dos professores que queiram dirigir atividades de aprendizagem cooperativa não deverá incidir somente nos conteúdos disciplinares, mas essencialmente na criação de *skills* de trabalho em grupo.

Dado que, na aprendizagem cooperativa, o ambiente de aprendizagem se caracteriza pela utilização de processos democráticos, os alunos responsabilizam-se pela sua própria aprendizagem, assumindo um papel ativo. Consequentemente, a função do professor consiste em ajudar os alunos a fazer a transição de um contexto de turma, enquanto um todo, para grupos de aprendizagem, bem como ajudar esses mesmos grupos à medida que vão

trabalhando. Díaz-Aguado (1996), citado a partir de Pereira (2009), enuncia que a aprendizagem cooperativa supõe uma mudança significativa no papel do professor e na interação que este estabelece com os seus alunos, uma vez que o controlo das atividades deixa de estar centrado nele, passando a ser partilhado por toda a turma. Deste modo, para aplicar procedimentos cooperativos deverá empreender atividades que, por si mesmas, possibilitem melhorar a sua interação com os alunos assim como a qualidade educativa.

Por um lado, a melhor forma de favorecer a eficácia da aprendizagem cooperativa é incluí-la, de forma sistemática, como uma atividade académica regular, embora não se pretenda com isto significar que se excluam as outras atividades de aprendizagem (competitiva e individualista) com as quais ela se complementa. Por outro lado, ela só será verdadeiramente eficaz se o professor acreditar nos benefícios do trabalho em grupo e estiver disponível para ajudar os grupos a crescer. Freitas (1997) considera que “os professores que adiram à aprendizagem cooperativa têm de ter um espírito aberto à diversidade, aos desafios, aceitando que virtualmente tudo possa ser posto à discussão” (p.173).

Várias investigações apontam para que a aprendizagem cooperativa seja uma das técnicas mais eficientes para a promoção do desenvolvimento pessoal e social. Deste modo, é fundamental que o professor acredite que a aprendizagem cooperativa tem inúmeros benefícios para o desenvolvimento dos seus educandos, considerando-se imprescindível que este permaneça otimista pois, como refere Goodlad (citado em Costa, 1991, p. 64), “É para mim uma contradição ser simultaneamente pessimista e educador”.

2.2. A educação histórica nos primeiros anos de escolaridade

A literatura em educação histórica tem evidenciado vários estudos que têm demonstrado que crianças pequenas podem aprender história. Alguns desses estudos analisaram o desenvolvimento de conceito de tempo e do pensamento histórico das crianças, através de entrevistas, utilizando fontes icónicas. (Barton e Levstik, 1996; Hoge e Foster, 2002, Solé, 2009).

Outros estudos, como Cooper, 1992; Harnett, 1993; Levstik e Barton, 1996; Barton e Levstik, 1996; Hoodless, 1998; Hodgkinson, 2003, referenciam e analisam as potencialidades de algumas estratégias e contextos de ensino e aprendizagem, para promover o desenvolvimento do

pensamento histórico, nomeadamente através de uma abordagem da História mais centrada nos aspetos sociais e da vida do quotidiano.

Estes estudos recomendam e defendem que é, mais do que possível, desejável, que as crianças dos primeiros anos escolares contactem com a História através de estratégias motivadoras e aliciantes que devem ser incorporadas nos currículos.

Os diversos estudos realizados nesta área demonstram que o pensamento histórico deve compreender a perceção dos conceitos estruturais (ou de segunda ordem) e os substantivos da História. Devem, igualmente, implicar as conexões entre o passado e o presente, questionar as evidências sobre o passado, de modo a uma possível discussão, fundamentada, das mesmas.

Tanto os conceitos históricos de segunda ordem como os substantivos exercem um papel fundamental na educação histórica e na compreensão do passado. Cooper (1992) realça que estes conceitos podem e devem ser trabalhados com crianças mais novas, para contribuir para o desenvolvimento gradual do seu pensamento histórico, caminhando para níveis de elaboração mais avançados. Assim sendo, as crianças devem ser estimulados a construir o saber histórico, desde os primeiros anos de escolaridade.

Solé (2009) denota que as crianças, dos primeiros níveis de ensino, possuem uma predisposição natural para conhecer e reconhecer o seu passado pessoal, familiar, social e, inclusivamente, a história local. Do mesmo modo, o facto de “...as crianças sempre parecem sentir-se impelidas, a responder ao desafio de explicar atitudes e valores do passado” (Cooper, 2012, p. 29) são fatores de extrema importância, que contribuem para o sucesso de qualquer intervenção

Assim, a implementação de qualquer projeto que coloque particular ênfase na construção do conhecimento e desenvolvimento de competências de aprendizagem, tendo por base o uso de fontes históricas diversas, partindo da área curricular de Estudo do Meio, em particular do ensino da História, é, com certeza, uma mais-valia e contribui, segura e eficazmente, para a formação pessoal, intelectual, cívica e social dos alunos.

2.3. A importância da literacia visual histórica

2.3.1. A evidência histórica a partir de fontes icónicas

O pensamento histórico e reflexivo é, claramente, fomentado através da exploração de fontes, uma vez que proporciona aos alunos um maior conhecimento do seu passado próximo

e/ou longínquo (Cooper, 1995; 2012; Solé, 2009). Isto porque, aliciam a percussão de diversas questões que permitem a entrada, mais formal, da História no currículo e possibilitam a iniciação do pensamento histórico estruturado.

Assim sendo, a interpretação de fontes históricas, nomeadamente icônicas, representam uma extrema importância para a análise do tipo de evidências as crianças constroem quando usam e exploram diversas fontes, pois como afirma Cooper (2012) “O que caracteriza as fontes como intrigantes é que elas não revelam seus segredos facilmente. Nós geralmente temos que “adivinhar” o que elas podem estar falando, baseados no que mais nós podemos saber” (p. 21), do mesmo modo possibilitam “fazer inferências...escutar o ponto de vista de outros, estar preparado para mudar a sua mente, ou para aceitar que frequentemente não há resposta única, correta” (p. 25).

Dada a sua natureza, a exploração de fontes cativa as crianças porque, além de serem uma “recordação” do passado, permite-lhes imaginar formas de vida que não está ao seu alcance experienciar. A imaginação e as comparações com as atuais formas de viver tornam-se inevitáveis, resultando, algumas vezes em comentários mais ou menos engraçados e/ou pertinentes. Compete, então, ao professor, aproveitar essas intervenções para a construção de novos conhecimentos e novas formas de pensar, tendo sempre em mente os objetivos que pretende atingir. O professor pode ainda desafiar a exploração de fontes em trabalhos em pequenos grupos, e, por vezes, sem a sua intervenção já que como afirma Cooper (2012):

“(...) discussões em grupos pequenos sem o professor, isso pode, algumas vezes ser mais valioso que uma discussão orientada pelo professor; as crianças são mais capazes de explicar as ideias delas do seu próprio jeito, para defendê-las e para fazer as próprias argumentações. (...)” (p. 244)

Segundo Ashby (2003), a evidência histórica é fundamental para a compreensão histórica, portanto, é crucial que os alunos aprendam a interpretar as fontes, a realizar inferências, a irem além de uma análise superficial das fontes. Para a autora “[a] evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)” (p. 42).

Torna-se, por isso fundamental que as crianças sejam incentivadas a desenvolver as suas capacidades e competências cognitivas através de exercícios de inferências, a partir de evidências (Cooper, 2005).

A imagem exerce um grande poder e influência nos nossos dias, e por isso, tal como refere Solé (2009), o uso de imagem reporta-se como valioso no ensino da História. Uma vez que as crianças, desde muito cedo, têm contacto com imagens diversas, por exemplo, imagens televisivas, gravuras de livros, *cartoons*, revistas, páginas de Internet, fotografias, quadros, etc., a representação icónica ou imagem visual é uma das três formas características de representar e aprender acerca do mundo, daí a importância de alfabetização visual (Bruner 1966).

Solé (2009) refere, ainda, que vários autores de obras de divulgação, como O'Hara e O'Hara (2004) e Turner-Bisset (2005), realçam o poder que as imagens têm junto das crianças e a necessidade de as preparar para a leitura e interpretação destas no mundo real. Nestas obras destaca-se a importância da utilização de fontes icónicas no ensino da História a crianças, uma vez que se visam importantes fontes de evidência. Tal como refere Turner-Bisset “as imagens são ao mesmo tempo uma importante fonte de evidência acerca do passado e um maravilhoso recurso para o ensino da História” (Turner- Bisset, 2005, p. 59).

O pensamento crítico que proporciona a compreensão do passado e encoraja a prática da interpretação histórica é promovido através da exploração de fontes visuais, uma vez que encoraja a realizar inferências e a questionar as evidências (Cooper, 1995; Hoodless, 1996, 1998; Harnett, 1993; Solé 2009; Freitas, Solé & Pereira, 2010). É necessário estimular a observação crítica e atenta das fontes icónicas, promovendo-se a discussão. Com as crianças mais novas, a discussão centra-se apenas na descrição detalhada do que observam, enquanto com crianças mais velhas pode-se alertar que nem sempre o que se vê é uma representação real do passado, sendo este um processo gradual e evolutivo.

O conceito de tempo para as crianças pode ser explorado com o recurso à imagem, uma vez que este é uma mais-valia para estimular o pensamento, a linguagem, a discussão e desenvolver conceitos de tempo (Solé, 2009). Assim sendo, Hoodless (1996), refere que crianças pequenas “são capazes de aprender a ‘ler imagens’, procurarem pistas para se informarem e colocar questões sobre o passado” (p. 15).

Além da exploração de fontes icónicas, a sequencialização de imagens é uma excelente estratégia para preparar e desenvolver conceitos temporais e conceitos históricos. Esta revela muito sobre os conhecimentos contextuais que as crianças possuem, uma vez que revela os

diferentes tempos e *skills* em relação a avaliações da contemporaneidade. Revela, também, a utilização de *skills* como por exemplo a observação cuidadosa de pormenores e a capacidade de realizar inferências com base nelas.

“A sequencialização e a comparação de imagens promovem o desenvolvimento de conceitos como o conceito de semelhança, diferença e mudança, assim como permite observar todo o processo realizado pela criança para colocação por ordem, comparação e sequencialização de conjuntos de imagens. A comparação de duas imagens de um objecto semelhante, espaço ou acontecimento de diferentes períodos pode fascinar as crianças pequenas. A exploração de imagens exige uma aprendizagem de como se deve observar de forma mais apropriada, atender cuidadosamente aos detalhes e como extrair a informação de uma fonte visual” (Hoodless, 1996, p.15-16).

Segundo Solé (2009), vários autores como West (1986); Blyth (1988); Lynn (1993) indicados por Harnett (1998), distinguem a quantidade de informação que as crianças, nos primeiros anos de escolaridade, podem aprender a partir das fontes visuais.

West (1986) desenvolveu atividades com crianças, que permitia às crianças trabalhar como historiadores, usando gravuras como fontes de informação. Através desta estratégia pode concluir que este recurso pedagógico promoveu para o desenvolvimento de conceitos de evidência, causa e efeito, promovendo, também, o poder de observação e dedução.

Do mesmo modo, Blyth (1988), demonstrou que a exploração de gravuras pode promover a compreensão histórica por parte das crianças. Através da sua investigação, concluiu que as crianças, ao explorar gravuras, são capazes de se envolver na discussão de conceitos abstratos como mudança, poder, sequência e evidência.

Relativamente às crianças mais pequenas, nomeadamente dos 6-7 anos, Lynn (1993) notou que estas não são capazes de identificar pistas históricas quando exploram e sequencializam gravuras, baseando-se, antes, na cor das mesmas. Concluiu, ainda, que as crianças mais pequenas mostram padrões com base na cor das imagens, diminuindo esta tendência à medida que as crianças crescem.

Barton (2002), conclui no seu estudo que, através da exploração de imagens e outras fontes icónicas, os alunos reconhecem mudanças, mas também permanências. Neste sentido,

deixa de ser tão evidente a ideia de passado deficitário, assim como a ideia de progresso linear tão extremo, ressaltando-se que estas concepções ainda persistem em alguns alunos.

Isabel Calado (1994), identifica as imagens como materiais de representação. Assim sendo, podem-se utilizar com o propósito da linguagem visual os conceitos de leitura, alfabetismo e aprendizagem. Esta perspectiva, reforça, assim, a ideia da necessidade de aprendizagem da leitura das imagens, tal como é o da escrita, argumentando que “[a] ideia de que a compreensão das imagens é imediata é uma ilusão. Há um alfabeto e uma gramática visuais que é necessário aprender” (p. 21).

A exploração da imagem como material didático auxiliar, exige que o professor domine a sua gramática e, por isso, saiba escolher adequadamente as imagens que julgue mais pertinentes para os objetivos pretendidos. Para além disso, o professor tem um papel importante no sentido de promover a discussão e colocar perguntas adequadas para a sua exploração.

2.3.2 O conceito de mudança

Sendo a História, segundo M. Bloch (1976) “a dialética da mudança”, a compreensão da mudança através dos tempos torna-se imperativa. O conceito de mudança ao longo dos tempos constitui um elemento estruturante e fundamental do conhecimento histórico.

Segundo Machado (2005), tendo a História como objeto de estudo, as ações do Homem no decorrer dos tempos, importa compreender esse devir ao longo dos tempos, como permaneceram ou evoluíram os acontecimentos, situá-los num devido tempo histórico e espaço, e, explicar as razões que justificaram as mudanças. Desta forma, é de notar uma preocupação com a natureza do processo histórico, não se limitando a relatar a sequência dos acontecimentos mas, indo mais além, ao evidenciar preocupações de carácter explicativo.

Oakeshott (Citado por Barca, 2000, p. 50) entende a História como uma experiência acerca de um emaranhado de acontecimentos, não sendo possível isolá-los nas suas teias de conexões. A este respeito salienta:

“A mudança é, em si própria, explicativa, por isso a descrição e a explicação históricas se sobrepõem: o curso dos acontecimentos é tão integrado, tão preenchido e completo, que nenhuma causa ou razão externa é procurada ou requerida para narrar um determinado acontecimento.”

Barca (2011) afirma ainda que:

“O conceito de mudança em História está intrinsecamente ligado aos pressupostos de cada escola historiográfica. Por conseguinte, para explorar de forma um pouco mais aprofundada as concepções de mudança para lá de análises do presente, importa relembrar algumas discussões de caráter epistemológico em que perpassam visões diversas acerca da Mudança em História.”

O estudo de Machado (2005), inspirado nas pesquisas de Barton (2002), sugeriu que as ideias dos alunos participantes no estudo se aproximam mais das dos alunos irlandeses do que dos alunos norte americanos. Foram entrevistados, em pares (e um grupo de três), 35 alunos de duas turmas do 7ºano de escolaridade, de meios culturais diferentes rural e urbano da região norte do país, com idades compreendidas entre os 12 e 13 anos. Os alunos foram entrevistados a partir de um guião estruturante, inspirado no estudo de Barton (2002), composto por questões apoiadas por um conjunto de seis imagens de diferentes épocas, sem legendas, exceto as que retratavam marcos políticos, que possuíam no canto superior esquerdo a respetiva data do acontecimento retratado. As imagens procuravam evidenciar contrastes de meios culturais diferenciados e nas mesmas épocas, focando a sociedade, a tecnologia, a moda, a política, o urbanismo, as habitações, no âmbito da História de Portugal nos séculos XIX e XX.

A exemplo do estudo inspirador de Barton, colocaram-se questões como:

1. Se tivessem de ordenar estas imagens das mais antigas para as mais recentes, como o fariam?

2. Por que razão as ordenaram dessa forma?

3. Acham que existe alguma relação entre elas?

Numa análise qualitativa e indutiva dos dados empíricos, categorizou as ideias dos alunos em diferentes tendências de concepções sobre a mudança, organizadas segundo quatro enfoques, e que extravasou os estudos-guião de Barton: a) ordenação cronológica; b) relação entre imagens do passado; c) direção da mudança histórica; d) imagens como fontes do conhecimento histórico.

No que concerne à ordenação cronológica, a maioria dos pares de alunos apresentou tipologias cronologicamente aceitáveis.

Relativamente às relações estabelecidas entre imagens do passado, os alunos mostraram ideias de simultaneidade de situações históricas diferentes, no plano social, económico e tecnológico. Muitos alunos consideraram um défice no passado em relação à tecnologia, mas também o fizeram quanto a aspetos sociais e económicos. Em relação aos agentes de mudança, a maioria dos alunos valorizou a ação conjunta de grupos e poucos reconheceram também o papel das realizações individuais na mudança em História.

Solé (2009) referencia diversos estudos, nacionais (Freitas e Solé, 2006) e internacionais (Levstik e Papas, 1987; Hoodless, 1998; Harnett, 1993; Barton e Levstik, 1996; Foster, Hoge e Rosch, 1999; Hoge e Foster, 2002; Barton, 2002), onde se procura compreender as ideias dos alunos relativas ao que é a *história* e, de que forma esta está diretamente relacionada com a *mudança* e a *evolução*.

Solé (2009) frisa o estudo de Levstik e Papas (1987), com turmas do 2.º, 4.º e 6.º anos de escolaridade e concluíram que, principalmente para os alunos do 2.º e 4.º anos, a História é o passado e está relacionada com algo acontecido “à muito tempo”. Quando questionadas sobre “O que é o passado”, as turmas do 4.º e 6.º anos revelam-se seguros na sua definição, associando-o a diferentes tempos; os alunos do 2.º ano distinguem História do passado, associando que a História faz parte do passado.

Também Hoodless (1998), referido em Solé (2009), verificou que as crianças do ensino primário revelam conhecimentos sobre a compreensão de tempo e cronologia quando falam sobre o que sabem sobre História quando entrevistadas sobre o assunto.

Harnett (1993), citado por Solé (2009) pediu a vinte e quatro crianças que sequencializassem e comentassem um conjunto de imagem históricas. Relativamente à capacidade de observação, concluiu que esta variava, consideravelmente, de acordo com as idades dos alunos. Em relação ao conhecimento histórico concluiu que, as crianças revelaram aplicar conhecimentos aprendidos na escola sobre as diversas temáticas do currículo da História, mostrando maiores dificuldades em evidências arqueológicas. Na sequencialização e datação das imagens, as crianças de cinco anos revelaram dificuldades em sugerir qualquer razão para a ordenação das suas imagens, enquanto as mais velhas sentem menos dificuldades em explicar por que as colocaram de determinada maneira. Não é, no entanto, de estranhar que as crianças de cinco e sete anos sejam incapazes de datar as imagens, sugerindo datas com apenas dois dígitos, enquanto as mais velhas apontam já para datas na casa das centenas e algumas nos milhares e só aos 11 anos utilizam a convenção a.C. e d.C., reconhecendo eras e

períodos, apesar de muitas vezes não estarem corretas. Harnett conclui que as crianças têm dificuldade em reconhecer a duração do tempo e em descrever a passagem de longos períodos de tempo.

Solé (2009) refere, ainda, o estudo de Barton e Levstik (1996) que conclui que se deve introduzir vocabulário temporal, usado pelos adultos, mas associado com imagens e em descrições contextualizadas, em vez do uso de terminologia temporal descontextualizada. Também frisam que se deve insistir mais “no que se passou” do que no “quando” se passou, para que as crianças compreendam, mais cedo, as relações de mudança e evolução.

Foster, Hoge e Rosch (1999), citados por Solé (2009), realizaram estudos com turmas do 3.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, usando fotografias. Os alunos do 3.º ano revelaram não serem capazes de relacionar o seu conhecimento histórico para compreender o conteúdo das fotografias. Não foram capazes de datar as mesmas, referenciando, apenas um pouco atrás”, “muito tempo atrás” e “há muito muito tempo”. Quando utilizaram linguagem temporal histórica, esta estava incorreta. Alguns alunos do 6.º ano foram capazes de relacionar conhecimento de acontecimentos históricos nas fotografias. A maioria dos alunos deste ano utilizou uma linguagem histórica convencional, e muitos revelaram já um grande conhecimento sobre acontecimentos do passado. O grupo dos alunos do 9.º ano revelou resultados mais complexos, isto porque se alguns relacionam conhecimentos históricos com os conhecimentos sobre transportes, tecnologia e moda para datar as fotografias, outros fazem um grande esforço para estabelecer essa relação, sobretudo com as fotografias mais antigas. No entanto, muitos continuam a datar as imagens de forma incorreta e a socorrer-se da cor das fotografias para as colocar no passado.

Segundo Solé (2009), estes autores consideram que este estudo reforça a ideia defendida por Barton e Levstik (1996), que datas têm pouco significado para os alunos do 3.º ano e que só no 5.º ano os alunos revelam capacidade para associar datas com o seu conhecimento histórico.

O estudo realizado por Solé (2009), segue esta linha de investigação, tendo sido realizado com alunos do 1.º ao 4.º ano. Procurou, através de entrevistas, e usando série de imagens (seis/ sete imagens) que os alunos as ordenassem da mais antiga para a mais recente. Estas entrevistas, associadas à sequencialização de imagens e sua justificação, foram realizadas em vários momentos da implementação do estudo, no início do ano letivo e, posteriormente, no final do mesmo, ao longo de dois anos académicos.

Concluiu que, os alunos,

“principalmente os mais novos (1.º, 2.º anos e do início do 3.º ano), quando entrevistados em tarefas de sequencialização de imagens, tendem a pensar a mudança como um processo linear, sugerindo que o processo se processa numa sequência progressiva. Esta conceção de mudança relaciona-se com a noção de passado deficitário essencialmente associado à cultura material, e dentro desta principalmente a nível tecnológico.” (Solé, 2009 p. 792-793)

Destaca, no entanto, que as conceções dos alunos sobre mudança se foram alterando ao longo do estudo, predominando, inicialmente, uma conceção de mudança como progresso linear que foi gradualmente substituída, principalmente pelos mais velhos (3.º e 4.º anos), por uma conceção de mudança como diversidade. Esta alteração, em parte resultou devido a terem sido promovidas atividades e estratégias, ao longo do estudo, que visaram promover o pensamento e a compreensão histórica nos alunos.

Como refere Barca (2011), em qualquer país torna-se urgente favorecer a compreensão de relações complexas na mudança da diversidade em simultâneo, dos vários ritmos evolutivos, das principais causalidades e diferentes consequências dos fenómenos, conforme os setores e as dimensões da sociedade específicas. Será este um dos caminhos no sentido de contribuir para estimular a construção (pelos jovens e pelos menos jovens) de novas hipóteses de um futuro melhor para os seres humanos.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Neste capítulo apresenta-se o projeto na sua globalidade. Referem-se os objetivos e a metodologia que foi utilizada para o estudo do mesmo, assim como o plano geral do projeto, quer o inicialmente previsto, quer o realmente efetuado.

3.1. Estudo de investigação ação

O projeto de intervenção apresentado baseou-se numa abordagem de investigação-ação, que está, teoricamente integrado numa perspetiva interpretativa aplicada ao estudo dos processos de ensino e aprendizagem em contexto de sala de aula.

Esta metodologia visa o desenvolvimento da compreensão das diversas matérias por parte dos alunos, neste caso específico a compreensão histórica e, posteriormente, a reflexão/avaliação das estratégias abordadas na prática de ensino, uma vez que “podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social de melhorar a qualidade da acção que nela decorre.” (Elliott, 1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18).

Esta abordagem permitiu modelar continuamente o processo de ensino tendo em conta os efeitos e resultados apresentados. Neste caso concreto, a natureza interpretativa desta abordagem teórica procurou compreender algumas componentes e pressupostos do ensino da História previstas para o 3.º ano do ensino básico, bem como os processos de compreensão histórica e de desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos nesta área do currículo, tendo em conta que a compreensão destes pressupostos de aprendizagem são construídos através de uma abordagem cooperativa.

Através desta abordagem de investigação e de ação combinaram-se uma interdependência geradora de conhecimento e compreensão da realidade, sendo que tais conhecimentos são desenvolvidos e transformados por essa mesma realidade, tendo em conta a investigação sobre a mesma (Bogdan & Biklen, 2003).

Neste sentido, ao longo da intervenção deste projeto, o processo de ensinar e a implementação de estratégias permitiu o desenvolvimento da compreensão histórica, e foi continuamente adaptado pelos efeitos e resultados da ação com a intensão de melhorar o ensino-aprendizagem, ajustando as estratégias escolhidas, para um maior benefício dos alunos da turma em questão.

Através desta abordagem de investigação-ação pretendeu-se implementar uma prática de ensino cooperativo na aprendizagem e compreensão da História. Cada ciclo interativo de investigação e ação (Latorre, 2004) correspondeu a uma aula que abordou temas da área curricular de Estudo do Meio Social. As aulas tiveram subjacente a implementação flexível de um plano de ensino-aprendizagem, baseado na abordagem cooperativa. Assim, após a implementação das diferentes atividades seguiu-se a reflexão e avaliação dos seus efeitos ao nível da melhoria da qualidade das aprendizagens e dos papéis desempenhados.

Isto porque, é através da prática e da reflexão sobre essa prática, que o professor se torna mais consciente das suas ações e, por isso, mais crítico sobre as mesmas, para que se conheça melhor enquanto profissional e determine assim os seus objetivos de investigação. (Coutinho et al, 2009, p. 358). É, então, assim que os mesmos autores descrevem a investigação-ação: como um conjunto de metodologias onde se inserem a ação e a investigação simultaneamente (Coutinho et al, 2009, p. 360).

Para melhorar, efetivamente, a qualidade das aprendizagens foram exploradas estratégias de reflexão sobre a prática de cada sessão interventiva, e para isso utilizou-se várias técnicas para a recolha dos dados: observação participante; registos escritos (notas de campo); gravações áudio (pontuais); trabalhos realizados pelos alunos, que contribuíram para a elaboração de diários de aula reflexivos e, que constituíram o principal método de registo de dados, e ao mesmo tempo, uma estratégia para a reflexão. (Zabalza, 2004). Através destas técnicas e estratégias reflexivas foi possível uma análise interpretativa e crítica dos dados a fim de modelar e reformular o processo de ensino-aprendizagem.

3.2. Sócio construtivismo: o modelo da aula oficina

Todo o processo educativo assentou numa perspetiva construtivista da aprendizagem, segundo a qual o aluno possui um papel ativo em todo o processo de construção do seu saber. Neste modelo educativo, espera-se que o professor proporcione experiências que possibilitem aos alunos organizar e integrar os novos conhecimentos nos conhecimentos que já possuem e momentos que desenvolvam o currículo associado à construção permanente da competência de aprender a aprender, procurando levá-lo a atingir um nível consciente e sistematizado do saber que o ajudem a aprender sobre o que aprende, para que, paulatinamente, se torne um aprendiz

autônomo fora da escola, ao longo de toda a vida (Fosnot, 1999). Este modelo revê-se no modelo construtivista de Jean Piaget.

Fosnot (1999), tendo em conta a perspectiva construtivista, esclarece a visão de Piaget, sendo que para o pedagogo "o conhecimento surge de ações e da reflexão do agente sobre elas" (Fosnot, 1999, p. 20). Assim, ainda que, se as ações ocorridas num determinado ambiente têm por base as interações com objetos, estas interações não ocorrem entre um sujeito e um objeto como ele é realmente, mas entre o objeto e como o sujeito o vê. Depende das suas concepções iniciais sobre o mesmo. (Fosnot, 1999, p. 21). Isto é, o sujeito é capaz de construir o seu pensamento, refletindo sobre as ações realizadas, conseqüentemente criando novos conceitos e percepções.

Carretero (1997, p. 15) afirma que "o aluno aprende de forma mais eficaz quando num contexto de colaboração e intercâmbio com os seus companheiros.", realçando que, "momentos de discussões em grupo e o poder de argumentação" dos diferentes alunos em relação a um determinado tema, "estimulam e favorecem a aprendizagem".

Podemos então dizer que a capacidade cognitiva das crianças evolui de acordo com a sua faixa etária, mas também com as suas interações com os outros e com meio, sabendo-se ainda que todo o conhecimento adquirido depende também do já interiorizado anteriormente. Deste modo, o profissional de educação, deve ter sempre em conta todos os conhecimentos prévios das crianças, para que, a partir daí, possam assim construir novos esquemas mentais.

Podemos então definir o construtivismo, ou, atualmente, o sócio construtivismo quando lhe é associada a importância da relação com os outros e com o meio, à luz de seguintes autores, como:

A "ideia que sustenta que o indivíduo - tanto nos aspectos cognitivos e sociais do comportamento como nos afetivos - não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas, sim, uma construção própria que vai se produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre dois fatores.

Em consequência, segundo a posição construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas sim, uma construção do ser humano" (Carretero, 1997, p. 10)

"O construtivismo é uma teoria psicológica que interpreta a aprendizagem como um processo de construção recursivo, interpretativo, realizado por aprendizes ativos que

interagem com o mundo físico e social. Trata-se de uma teoria psicológica da aprendizagem que descreve como se chega a estrutura e compreensões conceituais mais profunda, em vez de simplesmente caracterizar estruturas e estágios de pensamento, ou isolar comportamentos aprendidos através de reforço." (Fosnot, 1999, p. 46)

O sócio construtivismo é, assim, uma teoria e uma metodologia, que salienta a importância da interação da criança com o meio e com os outros, sendo que esta interação facilita a aprendizagem e a construção de novas aprendizagens, tendo em conta a evolução dos conceitos prévios. Salientando, ainda, o aluno como o autor principal da sua ação e, por isso mesmo, o construtor das suas aprendizagens. Sendo que deve ser valorizado todo o processo e seus, consequentes, progressos.

Tendo em conta o socio construtivismo, no ensino da História surge o modelo da aula-oficina. O modelo da aula-oficina é um método que privilegia a construção de uma aula inicialmente organizada por temas e um conjunto de objetivos a serem atingidos com o debate e a realização de tarefas por parte dos alunos em sala de aula (Barca, 2004).

Neste sentido, as aulas que seguem este modelo iniciam-se por meio de questões-chave, a fim de detetar as concepções e ideias iniciais que os alunos possuem sobre determinado tema. Mediante a análise dessas respostas, o professor pode, assim, selecionar quais os recursos e fontes documentais mais apropriadas e eficientes para o debate e construção de conceitos significativos. Desta forma, o professor molda a investigação do passado, tendo em conta as discussões apresentadas pelos alunos. Desta forma, este modelo, reserva o papel principal ao aluno, na construção das suas aprendizagens, uma vez que vai desmistificando e reconstruindo conceitos mais completos e corretos, mas sempre tendo em conta as suas ideias iniciais.

Por fim, recorre-se a um momento de avaliação. Este momento é uma mais-valia, uma vez que permite, tanto ao professor como aos alunos, refletir sobre a estratégia adotada e sobre os factos histórico-cognitivos.

Assim sendo, todo o desenvolver do projeto seguiu o modelo da aula-oficina. Tendo em conta a importância do socio construtivismo, e tendo em conta, que este se desenrolou em torno do Estudo do Meio Social (História), a apropriação desta metodologia tornou-se evidente.

A possibilidade de serem os alunos a construírem os seus próprios conhecimentos permite, ainda, que estes desenvolvam o seu espírito crítico e reflexivo e adotem uma postura

mais ativa tendo sempre em conta as suas experiências passadas, tornando todo o novo saber significativo.

3.3. Os objetivos

Tendo em conta as observações iniciais, a temática e as questões base que o projeto pretendeu ver respondidas, o mesmo teve como principais objetivos:

- a) Implementar na sala de aula uma prática de ensino da História alicerçada numa abordagem de aprendizagem cooperativa;
- b) Compreender e descrever, no contexto dessa prática, alguns processos que estimulam e promovem a construção de conhecimento histórico e a compreensão histórica sob uma perspetiva socio-construtivista;
- c) Proporcionar a pesquisa autónoma, a seleção e a exploração de fontes diversas através da abordagem de aprendizagem cooperativa;
- d) Desenvolver o trabalho cooperativo tendo em conta um objetivo final comum;
- e) Explorar o pensamento histórico dos alunos numa abordagem de aprendizagem cooperativa;
- f) Desenvolver o espírito crítico, de reflexão e de construção de conhecimento histórico.

Estes foram o enfoque principal de toda a investigação e pretenderam responder à questão principal “*Como constroem os alunos o conhecimento histórico e desenvolvem competências de aprendizagem através de uma abordagem cooperativa de ensino centrada no modelo de aula oficina?*” já referida e explorada anteriormente.

3.4. Métodos e técnicas de recolha de dados

Durante todo este projeto foram utilizados diversos métodos e técnicas de recolha de dados. tais como: observação direta, sistemática e participante; notas de campo; diários de aula (reflexivos); instrumentos diversos: Ficha de levantamento de ideias prévias: atividades de papel e lápis; trabalhos realizados pelos alunos; entrevistas informais para melhor aferição das repostas dos alunos; fichas de autorregulação das aprendizagens.

No trabalho com os alunos foram utilizadas diferentes estratégias promovidas numa abordagem cooperativa tais como: tarefas de papel e lápis previamente preparadas (fichas de trabalho orientadas para tarefas de pesquisa e recolha de informação sobre o tema e os subtemas que estavam a ser trabalhados da área de Estudo do Meio; para interpretação de fontes diversas (icónicas e textuais); atividades que promoveram a produção de textos escritos (narrativas), desenhos (ilustrações e banda desenhada) e linhas de tempo, integrando o uso de fontes diversas; e atividades que incluem a participação da comunidade (cantar as janeiras e a construção da feira “A evolução dos mercados e feiras ao longo dos tempos”).

Estas estratégias pedagógicas tinham como objetivos: a promoção da interação entre pares, em grupos, partilha de informação e tratamento da mesma, com um fim comum; a promoção da autonomia, da reflexividade, do espírito crítico e do espírito de equipa e de cooperação; a promoção de competências de pesquisa, de recolha e de tratamento de informação; a promoção de competências de uso e interpretação de fontes; a promoção e a compreensão/reflexão sobre processos de aprendizagem; a mobilização de conhecimentos adquiridos em novas situações de aprendizagem numa abordagem de aprendizagem cooperativa; a sistematização de conhecimentos construídos cooperativamente.

Esta recolha de dados incidiu sobre os instrumentos utilizados e já mencionados, e atendeu aos conhecimentos prévios que as crianças já tinham sobre o tópico em estudo, já previamente explorado, bem como aos conhecimentos, aprendizagens e competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da implementação do estudo. Depois de recolhidos os dados resultantes das diferentes intervenções, foram analisados e comparados, procedendo-se à análise de conteúdo (Bardin, 1994) e categorizados a partir de técnicas de indução analítica e dedução, visando dar resposta às questões de investigação deste projeto. Esta análise será, ainda assim, holística e não exaustiva.

3.5. Plano geral de intervenção

Tabela 2 - Plano geral de intervenção inicial

Outubro	Observação das aulas; Realização do plano de intervenção; Revisão de literatura.
Novembro	Revisão de literatura; Planificar atividades; Construção dos planos a implementar; Construção de instrumentos; Implementação de atividades planificadas.
Dezembro	Revisão de literatura; Intervenção pedagógica;
Janeiro	Implementação do plano de intervenção.
Fevereiro	Continuação da implementação do plano de intervenção; Conclusão do projeto.

Tabela 3 - Plano geral de intervenção do projeto

Atividade	Data	Objetivos	Descrição da Atividade
<u>Atividade I</u> – <i>Reestruturação dos grupos</i>	4 de Dezembro de 2012	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a capacidade de organização do grupo e discussão de ideias; - Proporcionar a aquisição de regras do trabalho cooperativo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogo acerca da tarefa a desenvolver. -Distribuição dos alunos pelos novos grupos. - Solicitar a elaboração de um cartaz do grupo, onde deve constar: nome do grupo e

		<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação; - Favorecer o desenvolvimento progressivo de sentimentos de autoconfiança; - Promover uma construção pessoal assente nos valores da iniciativa, da criatividade e da persistência. 	<p>as regras do seu funcionamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar que os grupos elejam um porta-voz e um secretário para esta atividade e o sentido da sua rotatividade. - Solicitar aos grupos a criação de um lema/hino de apoio. - Elaboração de um crachá identificativo, onde contam dados pessoais e o grupo a que pertence cada aluno. - Apresentação dos grupos, cartazes, regras e hinos/lemas. - Elaboração de um cartaz de regras de turma, onde cada aluno assinará o seu nome, simbolizando o compromisso de cumprir essas mesmas regras. - Afixar os cartazes nos placares da sala.
<i>Atividade II - Levantamento dos conhecimentos prévios acerca da temática do comércio (o conceito de comércio; intervenientes; processo; diferentes tipos de comércio e mudança ao longo dos tempos)</i>	16 de Janeiro de 2013	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar os conhecimentos prévios dos alunos relativos à matéria em questão; - Mobilizar saberes dos alunos em situações de aprendizagem na construção e desenvolvimentos do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo acerca da atividade a desenvolver. - Distribuição de uma ficha de trabalho (Anexo 2) que apresenta questões relativas ao conceito de comércio, às diferentes formas de fazer comércio, aos diferentes tipos de atividades comerciais, de forma a avaliar as ideias prévias que os alunos têm relativamente a esta matéria.
<i>Atividade III - Exploração dos conceitos relativos ao comércio</i>	22 de Janeiro de 2013	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a função de espaços comerciais; - Observar e comentar diferentes locais de comércio; - Compreender os conceitos relativos ao comércio; - Explorar e compreender o circuito comercial; 	<ul style="list-style-type: none"> - Momento de motivação: realizar um brainstorming, em grande grupo, relativo ao campo lexical de <i>comércio</i>. - Projeção de algumas imagens que os alunos

		<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir informação essencial de acessória. - Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor; - Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores; - Fazer perguntas sobre a apresentação de um trabalho de colegas. 	<p>devem comentar, incitando a discussão e o diálogo relativo às questões: “O que é o comércio?” Este ainda integrará outras questões como: “Como se faz?”; “Onde?”; “Quais os tipos de comércio?”; “Como era o comércio no passado” e “Como terá sido no passado?”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição dos manuais de Estudo do Meio e da ficha de trabalho 2 (Anexo 3) e propor aos grupos que realizem a ficha de trabalho, pesquisando as respostas nos manuais. - Idealização de uma simulação de uma situação real, onde os grupos atribuirão papéis específicos a cada um dos seus elementos relativos ao circuito comercial (Anexo 4), ou seja, um dos elementos do grupo interpretará o papel de produtor, um outro elemento o papel de transportador, um outro o papel de comerciante e o último interpreta o consumidor, sendo que é solicitado uma simulação contextualizada (terão que identificar o produto, o meio de transporte a usar, tendo em conta a distância, a superfície comercial onde será vendido e o consumidor a que se destina). Após preparadas pelos grupos, as simulações serão apresentadas ao resto da turma. - Momento de avaliação dos conhecimentos construídos pelos alunos. Esta avaliação será
--	--	--	---

			<p>realizada sob a forma de jogo de tabuleiro (Anexo 8). Serão apresentadas aos alunos diversas questões, sob diferentes categorias: <i>Pergunta, Mimica, Ler os lábios e Palavra Mistério</i> (Anexo 7). Os alunos deverão discutir em grupo a resposta certa e responder para seguir em frente.</p> <p>- Registrar o circuito comercial aprendido elaborando uma banda desenhada (Anexo 5).</p>
<u>Atividade IV – Sistematização dos conceitos relativos ao comércio</u>	25 de Janeiro de 2013	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a função de espaços comerciais; - Observar e comentar diferentes locais de comércio; - Compreender os conceitos relativos ao comércio; - Explorar e compreender o circuito comercial. - Respeitar os interesses individuais e coletivos. - Conhecer e aplicar formas de harmonização, diálogo, consenso e votação 	<p>- Consolidação, sistematização e registo dos conceitos relativos ao comércio através de: Preenchimento de cartazes com imagens e frases características de cada um dos tipos de comércio;</p> <p>Construção do circuito comercial do alimento que cada grupo investigou (Anexo 6);</p> <p>Construção de um marcador de livros com os direitos e os deveres do consumidor.</p>
<u>Atividade V - Comparação do comércio no passado e no presente</u>	29 de Janeiro de 2013	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar diferentes locais de comércio do passado e do presente; - Utilizar técnicas para registar, tratar e reter a informação: Identificar ideias-chave; Hierarquizar a informação; Tomar notas; Preencher grelhas de registo; Esquematizar; Articular a informação retida com conhecimentos prévios; Interpretar fontes icónicas e produzir evidências a partir 	<p>- Distribuição pelos grupos diversas imagens (fotografias e pinturas), assim como algumas referências textuais que realcem as diferenças entre o passado e o presente.</p> <p>Acompanhar essas fontes textuais e icónicas com uma ficha de trabalho (Anexo 10) que guie a exploração e a interpretação das mesmas e no uso de evidências (neste caso as diferenças/semelhanças entre o comércio no passado e no presente):</p>

		destas; Reconhecer mudanças e permanências no comércio do passado e do presente	<p>1-Comparar duas imagens de comércio local no passado e no presente, e solicitar que expliquem as diferenças e semelhanças, atendendo à mudança.</p> <p>2-Comparar duas imagens de mercados no passado e no presente e solicitar que expliquem o que permanece o que mudou (conceito de mudança).</p> <p>3-Comparar duas imagens de feiras no passado e no presente solicitar que expliquem o que permanece o que mudou (conceito de mudança)</p> <p>- Selecionar destas 6 imagens e pedir-lhes que as sequencializem, justificando oralmente essa ordem (Anexo 9).</p>
<i>Atividade VI – Pesquisa sobre mercados e feiras; preparação e construção de uma feira, com representação de comércio de diferentes épocas.</i>	4 – 23 de Fevereiro de 2013 25 de Fevereiro de 2013 – “Feiras e Mercados ao longo dos tempos”	<p>Fomentar o trabalho cooperativo e colaborativo, a autonomia, o sentido de responsabilidade e o espírito crítico.</p> <p>Desenvolver e consolidar conceitos referentes a feiras de diversas épocas históricas.</p> <p>Analisar diversas fontes icônicas e textuais que permitam uma pequena representação de feiras em quatro tempos distintos.</p> <p>Consolidação de conceitos referentes à evolução dos produtos ao longo dos tempos.</p> <p>Incentivar a manipulação e exploração de diferentes materiais de forma a proporcionar explorações sensoriais importantes bem como o desenvolvimento da motricidade</p>	<p>- Inicia-se este conjunto de sessões com a seleção dos tempos históricos a que a feira vai fazer referência.</p> <p>- Realização de uma pesquisa global sobre o que é necessário para a construção de uma feira.</p> <p>- Definem-se tarefas, dividindo cada tempo histórico pelos grupos de trabalho.</p> <p>- A partir do momento em que ficam decididas as tarefas de cada grupo, realiza-se uma pesquisa sobre o tempo histórico que lhes foi destinado. Esta pesquisa abordará temas como: o vestuário, as tradições e de uma</p>

		<p>final.</p>	<p>forma mais aprofundada os produtos a vender.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção de estruturas das feiras e mercados. - Construção de alguns dos produtos a vender. - Construção dos trâmites necessários (autorizações e convites) - Elaboração de brochuras onde são explicadas as tradições, a evolução dos produtos, a evolução dos mercados e das feiras ao longo dos tempos. <p>- No dia da apresentação à escola e ao agrupamento dos diferentes mercados e feiras, cada grupo está envolvido na construção e preparação de cada banca representativa do seu tempo histórico (tendo em conta as suas pesquisas). São expostos os produtos e os panfletos, os alunos trajam-se de acordo com o tempo histórico que representam e inicia-se a venda dos produtos e são respondidas todas as questões levantadas por outros colegas da escola, agrupamento ou professores.</p>
--	--	---------------	---

CAPÍTULO IV – IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo pretende-se fazer a apresentação das tarefas de investigação realizadas no contexto de sala de aula e que integraram a recolha de dados do presente projeto.

Relativamente a cada tarefa procede-se a uma breve síntese da mesma, refere-se a data da sua realização, a sua duração e apresenta-se uma breve caracterização, do desempenho dos vários grupos e de algumas interações manifestadas.

É ainda neste capítulo que se analisam os dados recolhidos e categorizam as respostas e ideias partilhadas pelos alunos, procedendo-se a sistematizações.

4.1. Atividade I – Reestruturação dos grupos de trabalho

O presente projeto teve início no dia quatro de Dezembro. Este primeiro dia foi dedicado à reestruturação dos grupos de trabalho. Uma vez que este projeto tem um maior enfoque na aprendizagem através de uma abordagem cooperativa, esta tornou-se essencial.

A reestruturação dos grupos de trabalho, seguindo critérios específicos e comuns, revistos na contextualização teórica, foi o primeiro e o passo fulcral para o desenvolvimento de um projeto de investigação acerca da abordagem de aprendizagem cooperativa (Freitas & Freitas, 2002). Houve necessidade de reestruturar os grupos, pois apesar dos alunos já terem trabalhado em grupo, estes não funcionavam da melhor forma, não respondiam a todas as necessidades dos alunos e em determinadas situações geravam-se conflitos.

“Designamos por “espírito de grupo” o sentimento de pertença que cada um dos elementos de um grupo deve possuir e que actua como o cimento necessário para que factores tão importantes como a interdependência positiva ou a avaliação sejam interiorizados e determinem a vida do grupo.

Para que se crie um espírito de grupo é, antes de mais, necessário que os membros do grupo se conheçam suficientemente. Como dizia Leonardo da Vinci “para amar é preciso conhecer”: e embora a formação de um grupo de trabalho não implique a existência de uma amizade sólida, deve implicar um conhecimento claro do outro.” (Freitas & Freitas, 2002, p. 37-38).

Com a realização desta tarefa, tendo em conta os princípios da abordagem da aprendizagem cooperativa definiram-se os seguintes objetivos: Estimular a capacidade de organização do grupo e discussão de ideias; Proporcionar a aquisição de regras do trabalho cooperativo; Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação; Favorecer o desenvolvimento progressivo de sentimentos de autoconfiança e Promover uma construção pessoal assente nos valores da iniciativa, da criatividade e da persistência.

Deu-se início à proposta com um diálogo, onde foi explicado a atividade que se seguiria, a constituição de novos grupos. A opção da criação de grupos heterogêneos partiu do princípio que estes permitiriam o confronto, a discussão sobre as diferentes soluções, e seriam bons para os alunos com uma aprendizagem mais lenta (Leitão, 2006; Marreiros *et al*, 2001; Pujolàs, 2001).

Os alunos tinham, então, que criar uma identidade coletiva, que refletiria o nome do grupo, as regras do grupo, a eleição do porta-voz e do secretário e a ordem pela qual iriam mudar aquando da realização de novas atividades. As crianças deveriam ainda, criar um lema/grito de grupo que funcionaria como fator agregador entre os elementos do mesmo. Simultaneamente, cada aluno preencheu um crachá individual, onde indicava o seu nome, nome do grupo a que pertencia e alguns dados pessoais. Este crachá serviu como símbolo identitário dos elementos, dentro de cada grupo.

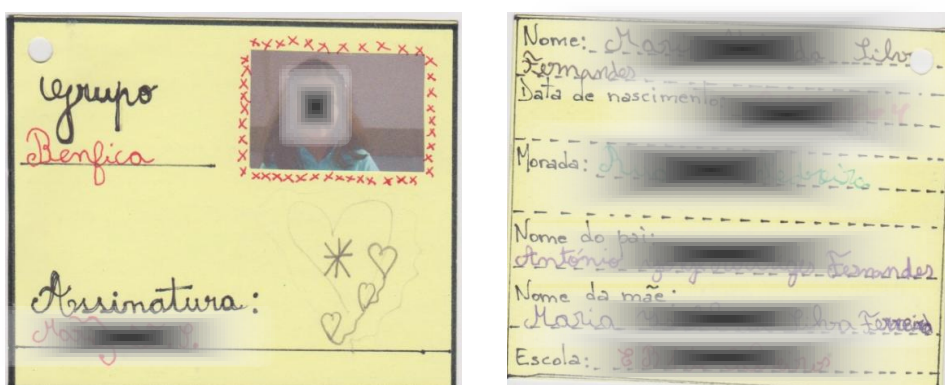


Ilustração 1 - Identificação individual

Os grupos escolheram, então, os nomes de “Ninjas”, “Bando dos quatro”, “Falcões” e “Benfica”. Todos os gritos de apoio trataram de enunciações dos próprios nomes associados a ritmos musicais conhecidos e aquando da sua apresentação o entusiasmo foi notório.

Foi pedido que cada grupo elaborasse um cartaz com o conjunto de regras sobre a forma como estes deveriam funcionar.



Ilustração 2 - Grupo a trabalhar na elaboração do cartaz das regras



Ilustração 3 - Cartazes de regras de todos os grupos e identificação dos mesmos

Seguiu-se um momento de partilha, onde cada grupo apresentou a sua nova identidade, o seu lema e as suas regras, bem como os seus cartazes. E tendo em conta todas estas regras, construiu-se, em grande grupo, um cartaz de turma onde estavam escritas todas as regras de funcionamento dos trabalhos de grupo, que todas as crianças assinaram, como símbolo de compromisso.



Ilustração 4 - Grupos a apresentar os seus respetivos cartazes

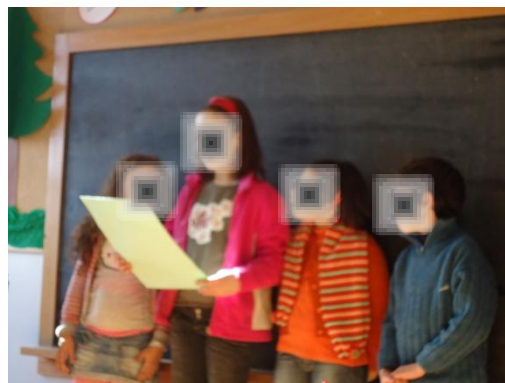


Ilustração 5 - Elaboração e assinatura no cartaz de regras da turma, como sinal de compromisso com as mesmas



Ilustração 6 - Cartaz de regras da turma

Este conjunto de normas funcionou como motor e alicerce no aprender a estar, a ser, no aprender a fazer e no aprender a aprender, numa abordagem de aprendizagem cooperativa. Pois segundo Freitas (1999), ao negociar as regras para o bom funcionamento do mesmo, cria-se hábitos de trabalho que repousam na interdependência.

Com esta atividade e com a reestruturação dos grupos, pretendeu-se que os pequenos grupos agissem de modo diferente de qualquer um dos seus elementos considerados individualmente, criando uma consciência coletiva que vá além da soma das consciências individuais. O fundamento para o grupo é a confiança interpessoal e a motivação para a realização de uma tarefa comum.

O objetivo final, foi, pois, dar oportunidade ao nascimento e estruturação de grupos coesos, onde cada elemento se sentisse integrado e participante de uma identidade comum. A coesão permite, de um modo geral, que os membros do grupo permaneçam juntos, confiem e sejam leais, se sintam seguros, se deixem influenciar e se confirme o aumento da satisfação dos membros à medida que o trabalho se desenvolve.

4.2. Atividade II – Levantamento dos conhecimentos prévios acerca da temática do comércio (o conceito de comércio; intervenientes; processo; diferentes tipos de comércio e mudança ao longo dos tempos)

Esta tarefa teve lugar no dia 16 de Janeiro e teve como principal objetivo a recolha dos conhecimentos prévios que os alunos possuíam relativos à temática programática predefinida – O comércio: o conceito de comércio; intervenientes; processo; diferentes tipos de comércio e mudança ao longo dos tempos, tema que faz parte do programa de Estudo do Meio, Bloco 2: “À descoberta das inter-relações entre espaços - O comércio local”.

Iniciou-se a atividade com um pequeno diálogo onde se explicou a tarefa que se iria desenvolver. Torna-se de extrema importância referir que a turma em questão não estava acostumada a partilhar ideias prévias ou intuitivas sobre qualquer assunto, daí a necessidade deste diálogo. E esta, revelou-se uma tarefa bastante complicada para a grande maioria dos alunos.

De forma a obter respostas o mais completo possível e proporcionar discussão entre a turma, distribuíram-se as crianças pelos pequenos grupos de trabalho já definidos e foi entregue a cada um, uma ficha de trabalho (questionário de levantamento de ideias prévias) com as questões que iriam avaliar o pretendido (Anexo 2). Esta foi resolvida individualmente, sendo-lhes permitido que pudessem consultar o dicionário.

Esta opção pode não ter sido a mais correta porque influenciou algumas respostas dos alunos, dado que o que se pretendia era o levantamento das ideias prévias. No entanto, aquando do início da atividade, os alunos apresentaram imensas dificuldades na sua resolução por não estarem familiarizados com os conceitos. Esta foi, então, uma estratégia para auxiliar os alunos sem que lhes permitisse acesso direto à informação dos conteúdos e conceitos relacionados com o comércio, como se, por exemplo, consultassem os manuais ou outras fontes de pesquisa.

A opção de pedir aos alunos que resolvessem individualmente uma ficha de levantamento de ideias prévias recaiu na necessidade de compreender as conceções e conhecimentos iniciais de cada um, de forma a, posteriormente, aquando da exploração dos conceitos, fosse possível construir um leque de materiais e estratégias capazes de contribuir para a aprendizagem e compreensão desses conceitos e permitir responder a todos os alunos individualmente (Barca, 2004).

Foi procurado compreender que ideias revelam os alunos acerca do conceito de comércio. Para tal, foi-lhe colocada a primeira questão: O que entendes por comércio?

Tabela 4 - Respostas à questão 1 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos

Alunos	Resposta à questão 1: <i>O que entendes por comércio?</i>
B. A. ¹	"O que entendes por comércio é troca de produtos."
F. G.	"Comércio é uma pessoa que vai às compras e dá dinheiro pelos vestidos, pela comida, pelos doces e pelos brinquedos."
M. O.	"Eu acho que é a troca porque quando se vai às compras as pessoas dão as roupas e nós o dinheiro."
M. S.	"Acho que é a troca de produtos por dinheiro."
A. E.	"O que eu entendo por comércio é que se pode vender objetos, lojas, casas e até roupas, relógios."
B. S.	"O que eu entendo por comércio é que o comércio é onde à várias coisas como: objetos e lojas."
G. S.	FALTOU
J. F.	"É quando vou às compras."
D. F.	"Eu entendo que é uma compra numa loja que vende produtos."
L. O.	"Eu acho que o comércio é importante para a vida inteira. O comércio é importante para ganhar dinheiro. O comércio é para comprarmos coisas."
I. F.	"O que eu entendo por comércio é: compra."
T. V. ²	"Atividade que se baseia na compra e venda de produtos ou serviços."
G.	"Entendo que o comércio é uma atividade que se baseia na compra e venda de produtos ou serviços e um conjunto de lojas e comerciantes."
L. C.	FALTOU
P. P	"Eu entendo por comércio que é uma troca de produtos em troca de dinheiro."
S. L.	FALTOU

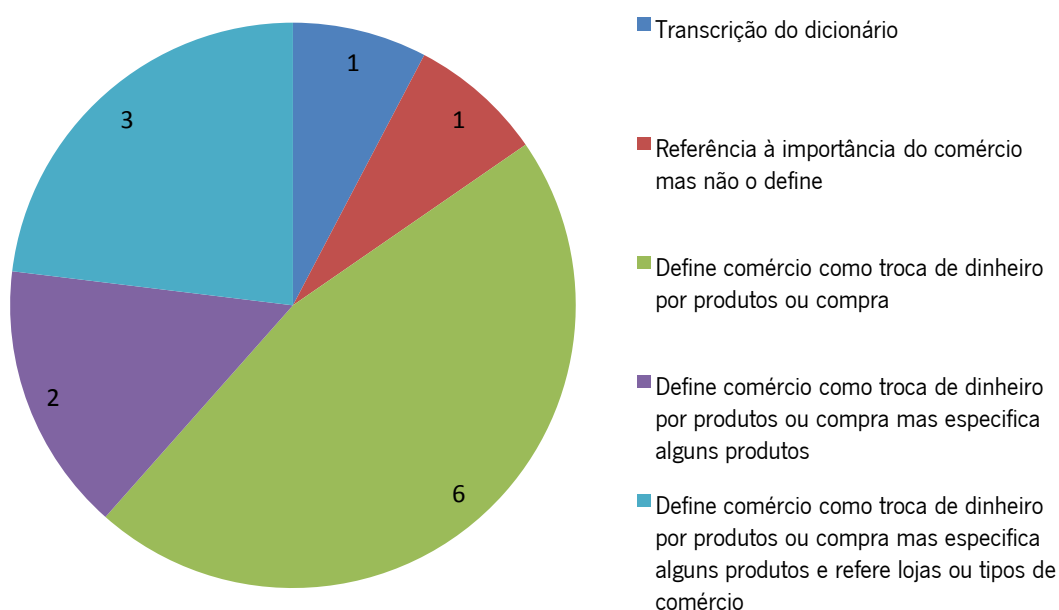
Tendo em conta estas respostas podemos concluir que apenas um aluno transcreveu a definição do dicionário, demonstrando que a inquietação inicial não se veio a confirmar, porque os restantes alunos definiram o conceito de comércio, usando linguagem muito própria para responder a esta questão. Por outro lado, também um aluno não definiu nem respondeu ao que era pretendido, no entanto, referiu a importância do comércio para a vida. Os restantes alunos fizeram referência que o comércio era compra ou troca de dinheiro por produtos, especificando mais ou menos os produtos e/ou o tipo de comércio: seis alunos apenas referem que o comércio se trata de uma compra ou troca de dinheiro por produtos; dois especificam alguns

¹ Esta aluna apresenta-se a nível do segundo ano de escolaridade.

² Este aluno foi diagnosticado com Síndrome de Asperger.

tipos de produtos, e, três referem ainda as lojas ou diferentes tipos de comércio. Encontrei respostas menos elaboradas e outras mais elaboradas, categorizadas de acordo com a complexidade e profundidade de resposta. Verifica-se assim, que, um número significativo de alunos apresenta já uma definição de comércio bastante completa, integrando vários atributos essenciais como: troca, venda, vendedor, comprador, produtos) e outros referem-se a atributos acessórios (diferentes tipos de produtos, de lojas, tipos de comércio, etc.).

Gráfico 1 - Categorização das respostas à questão 1 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos



Com a segunda questão era pretendido ficar a perceber qual a opinião dos alunos relativa às pessoas intervenientes no comércio:

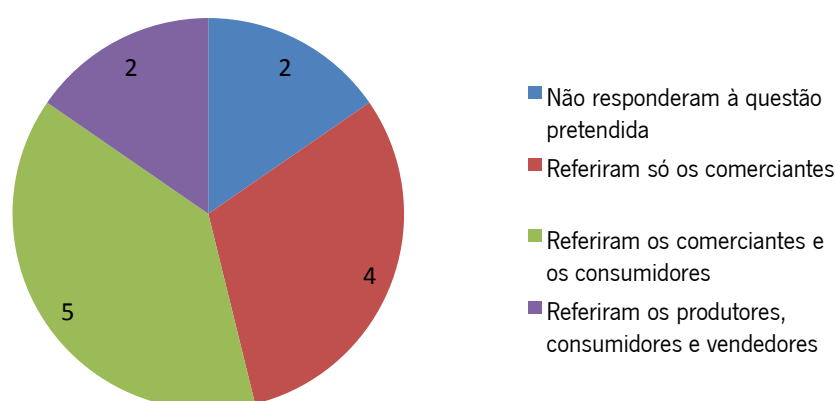
Tabela 5 - Respostas à questão 2 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos

Alunos	Resposta à questão 2: <i>Quem são as pessoas intervenientes nas trocas comerciais?</i>
B. A.	"As pessoas intervenientes nas trocas comerciais são o vendedor e as pessoas que compram."
F. G.	"As pessoas intervenientes nas trocas comerciais são: a pessoa da caixa e a pessoas que vai às compras."
M. O.	"São as pessoas que trabalham e as pessoas que vão às compras."
M. S.	"São os comerciantes."
A. E.	"As pessoas intervenientes nas trocas comerciais são as pessoas que trabalham nas lojas."
B. S.	"As pessoas que são intervenientes nas trocas comerciais são vendedores e consumidores."

G. S.	FALTOU
J. F.	“Os consumidores, os vendedores e os produtores.”
D. F.	“É quando compra nas lojas um produto.”
L. O.	“É quando se compra uma coisa e se quer trocar.”
I. F.	“São os comerciantes.”
T. V.	“São os comerciantes.”
G.	“São os produtores, vendedores e consumidores.”
L. C.	FALTOU
P. P.	“As pessoas intervenientes nas trocas comerciais são os vendedores e as pessoas.”
S. L.	FALTOU

Referente a esta questão, podemos dizer que a maioria dos alunos respondeu consoante o pretendido referindo um, dois ou até mesmo os três intervenientes das trocas comerciais: quatro alunos referenciaram os comerciantes; cinco mencionaram os vendedores e os consumidores e três referiram os produtores, comerciantes e os vendedores. Dois alunos não responderam ao pretendido fazendo uma tentativa de definir trocas comerciais.

Gráfico 2 - Categorização das respostas à questão 2 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos



A terceira questão pretendeu ver quais as perceções iniciais dos alunos relativas a termos e conceitos específicos referentes ao comércio, tal como, produtor, vendedor e consumidor.

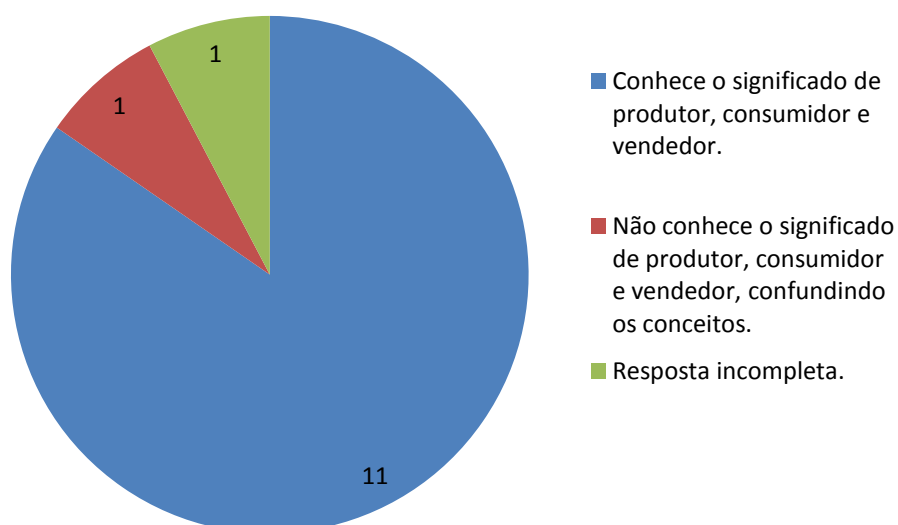
Tabela 6 - Respostas à questão 3 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos

Alunos	Resposta à questão 3: <i>Sabes o significado de produtor, vendedor e consumidor?</i>
B. A.	“O produtor é os que fazem os produtos. O vendedor é que vende os produtos e o consumidor é as pessoas que compram.”

F. G.	“O significado de produtor é um homem que faz produtos, vendedor é uma pessoa que vende coisas e consumidor é uma pessoa que vai às compras.”
M. O.	“Produtor é uma pessoa que faz produtos, vendedor é uma pessoa que vende coisas e consumidor é a pessoa que vai às compras.”
M. S.	“Os produtores são as pessoas que produzem os produtos. Os vendedores são as pessoas que vendem os produtos. Os consumidores são as pessoas que compram os produtos.”
A. E.	“O que significa produtor é quem faz os produtos para as lojas. O significado de vendedor é quem vende produtos e o consumidor é quem compra produtos.”
B. S.	“O significado de produtor é quem vende o produto. O significado de vendedor é o que vende várias coisas e o significado de consumidor é quem vai comprar coisas.”
G. S.	FALTOU
J. F.	“O produtor é quem produz, o vendedor é quem vende coisas e o consumidor é quem compra coisas e dá dinheiro.”
D. F.	“O significado de produtor é produtos que se vendem nas lojas. O significado de vendedor é os senhores que vendem produtos. E o significado de consumidor é uma pessoa que gosta muito de dinheiro.”
L. O.	“O significado de produtor é produzir coisas. O significado de vendedor é vender coisas. O significado de consumidor é consumir coisas.”
I. F.	“Produtor: produz coisas. Vendedor: vende produtos. Consumidor: consome produtos.”
T. V.	“Produtor: Produz coisas.” (resposta não terminada)
G.	“Os produtores são os que produzem para os vendedores venderem aos consumidores.”
L. C.	FALTOU
P. P	“Os produtores produzem os produtos para serem vendidos. Os vendedores vendem os produtos. Os consumidores compram os produtos.”
S. L.	FALTOU

Relativamente a esta questão, quase todos os alunos responderam de forma aproximada, permitindo-me concluir que, relativamente a estes conceitos concretos, as ideias iniciais da maioria das crianças aproximam-se muito ao significado real do conceito. Este facto demonstra, ainda, um conhecimento específico relativo a estes conceitos. Das duas respostas menos válidas, uma está incompleta; outra confunde, efetivamente os conceitos.

Gráfico 3 - Categorização das respostas à questão 3 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos



A quarta questão pretendia conhecer de que forma pensavam os alunos sobre o como se faz comércio. Foram questionadas as suas perspetivas, numa tentativa de compreender as suas visões prévias relativas a esta questão.

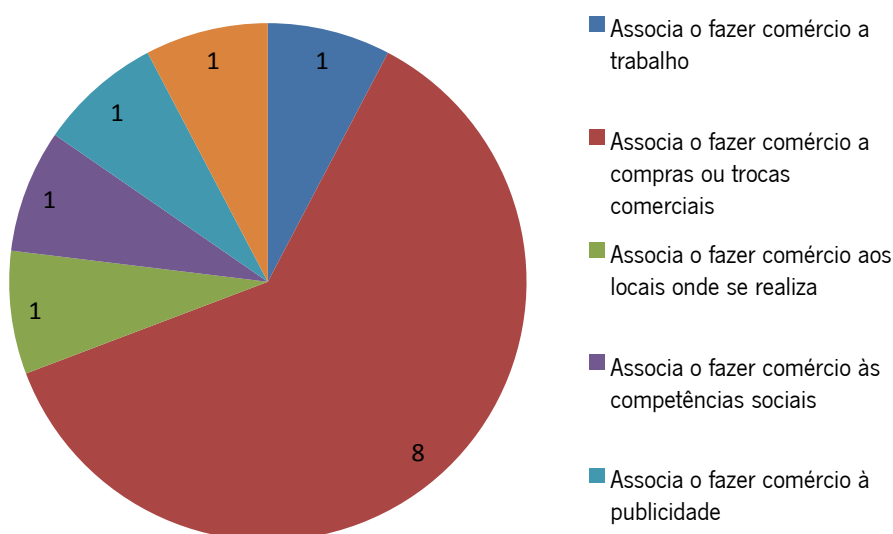
Tabela 7 - Respostas à questão 4 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos

Alunos	Resposta à questão 4: <i>Na tua perspetiva, como se faz comércio?</i>
B. A.	"O comércio é um trabalho."
F. G.	"É quando uma pessoa vai às compras que com o dinheiro se compra outras coisas."
M. O.	"O comércio é uma pessoa vai às compras e compra roupa e em troca essa pessoas têm que pagar a roupa. E isso chama-se troca é o que eu acho."
M. S.	"Comprando produtos."
A. E.	"O comércio é quando os consumidores vão comprar produtos e se dá dinheiro em troca. A isso chama-se trocas."
B. S.	"Na minha perspetiva faz-se comércio nas lojas e nos supermercados."
G. S.	FALTOU
J. F.	"Quando se vai as compras, quando se faz trocas e quando se vai a uma loja e se dá o dinheiro e o produto."
D. F.	"Faz-se a ser simpático para o cliente."
L. O.	"Na minha opinião faz-se o comércio construindo, fazendo publicidade e arranjando impressões."
I. F.	"Vendendo e comprando."
T. V.	(Não respondeu)
G.	"Os produtores são os que produzem para os vendedores venderem aos consumidores."
L. C.	FALTOU
P. P	"O comércio faz-se com os produtos que o produtor produz."

S. L.	FALTOU
-------	--------

Relativamente a esta questão, o como se faz comércio, surgem na turma cinco categorias de resposta: Comércio associado a compras e trocas comerciais (oito alunos); a trabalho (um aluno); referência a lojas (um aluno); realça para competências sociais (um aluno); menciona a publicidade (um aluno). Houve, ainda, um aluno que não respondeu a esta questão.

Gráfico 4 - Categorização das respostas à questão 4 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos



A quinta questão pretendia perceber quais os tipos de comércio que os alunos conheciam.

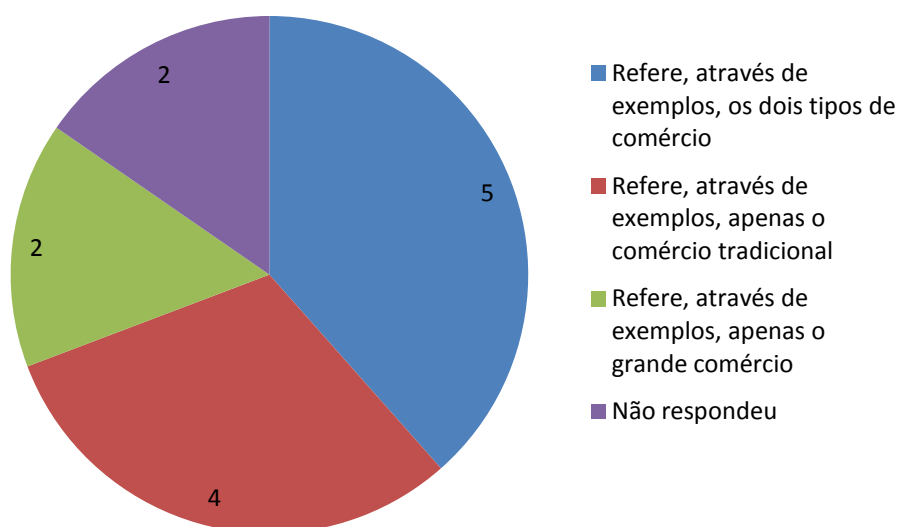
Tabela 8 - Respostas à questão 5 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos

Alunos	Resposta à questão 5: <i>Conheces diferentes tipos de comércio? Quais?</i>
B. A.	(Não respondeu)
F. G.	"Conheço café, bomba de gasolina e talho."
M. O.	"Sim conheço centro comercial continente, lidel e hipermercado."
M. S.	"Lojas de roupa, supermercado, minimercado e hipermercado."
A. E.	"Conheço dois tipos diferentes de comércio e são: supermercados e ourivesarias."
B. S.	"Supermercados, lojas e cafés."
G. S.	FALTOU
J. F.	"Sim. São: lojas, cafés e supermercados."
D. F.	"Uma piscina, um mercado, um supermercado e mais coisas."
L. O.	"Sim. Hipermercados, hospital, supermercados, escolas, mecânica, dentista, padre e pilotar."

I. F.	"Sim. Hipermercados, lojas, cafés."
T. V.	(Não respondeu)
G.	"Conheço o continente, Worten, Zara, Pingo Doce, padaria, rádio popular e Sport Zone."
L. C.	FALTOU
P. P.	"Sim. O Pingo Doce e a Sport Zone."
S. L.	FALTOU

Apesar de nenhum aluno associar os conceitos de grande comércio e comércio tradicional aos dois diferentes tipos de comércio, por meio de exemplos foram referindo quer um, quer outro. Assim pode-se considerar que cinco alunos referem os dois tipos de comércio; quatro referem exemplos de comércio tradicional e dois alunos exemplificam, apenas, grande comércio.

Gráfico 5 - Categorização das respostas à questão 5 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos



Na tentativa de conhecer e compreender as ideias prévias dos alunos relativos à evolução do comércio, tendo já em perspectiva o projeto que se iria desenvolver, foi colocada a questão seis.

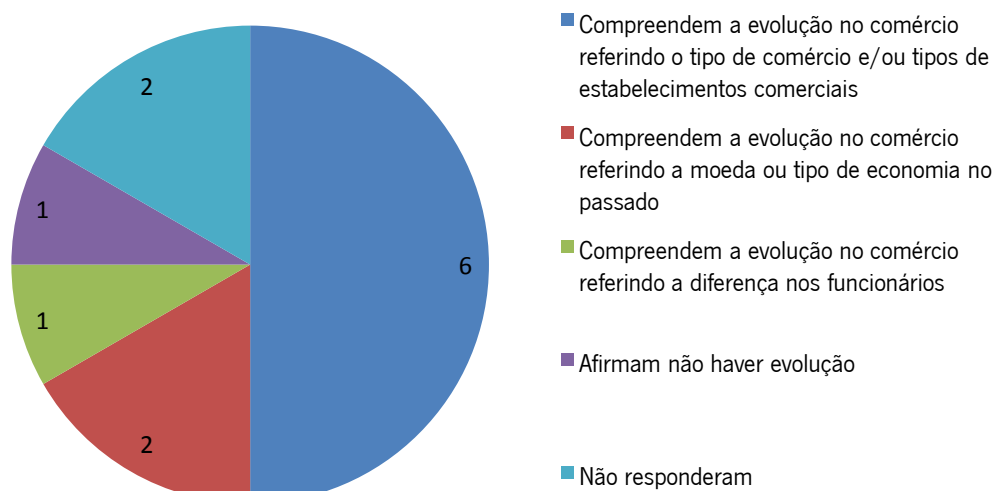
Tabela 9 - Respostas à questão 6 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos

Alunos	Resposta à questão 6: <i>Achas que o comércio sempre se realizou como se realiza agora? Justifica.</i>
B. A.	(Não respondeu)
F. G.	"Não. Porque dantes era escudo e não euro."

M. O.	“Sim, porque antigamente não era supermercado mas sim mercado.”
M. S.	“Sim. Porque antes tinha-se de pedir ao vendedor os produtos.”
A. E.	“Não. Porque antes não havia comércio como há agora só havia minimercados.”
B. S.	“Não. Porque antigamente nas lojas de roupa era tudo mais antigo.”
G. S.	FALTOU
J. F.	“Era diferente porque as lojas, os cafés e os supermercados eram mais pequenos.”
D. F.	“Não. Porque antigamente não havia muitas lojas e agora há...”
L. O.	“Não. Porque antigamente só os homens é que trabalhavam e agora trabalham os homens e as mulheres.”
I. F.	“Não. Porque não havia lojas”
T. V.	(Não respondeu)
G.	“Não. Porque o comércio foi sempre mesmo mas não as mesmas pessoas”
L. C.	FALTOU
P. P.	“Não. Porque no outro tempo as pessoas eram pobres.”
S. L.	FALTOU

Esta questão evidencia que a maioria da turma compreende que há mudança no comércio do passado para o presente, e alguns referem mesmo ter havido evolução (mais comércio e diferentes tipologias de comércio), referindo diferenças entre o comércio no passado e no presente a vários níveis, desde o tipo de moeda (antes o escudo, agora o euro), no tipo de estabelecimentos comercial (antes minimercados, mercados, as lojas eram mais pequenas - entenda-se por comparação com os centros comerciais, embora não os refiram). Denota-se, ainda, que alguns alunos digam que o comércio se mantém igual ao longo dos tempos, na justificação surgem ideias que revelam noção de evolução. Apenas um aluno indica que não acha que há evolução no comércio em si, referindo apenas a mudança das pessoas no comércio. É ainda de referir que dois alunos não responderam à questão.

Gráfico 6 - Categorização das respostas à questão 6 da ficha de levantamento de ideias prévias dos alunos



Podemos então concluir que os alunos da turma possuem algumas ideias aproximadas relativas aos conceitos associados ao comércio, embora um pouco incipientes.

Esta atividade foi essencial para melhor preparar e construir materiais (instrumentos) que deveriam ser utilizados na exploração da temática de forma a tirar o maior partido das ideias iniciais apresentadas pela turma, para que as futuras aprendizagens construídas se tornassem significativas.

Estava prevista uma partilha de ideias num momento final da aula, onde se apresentariam as respostas de cada aluno. No entanto, por falta de tempo, não foi possível de concretizar. Esse facto realçou a importância da gestão do tempo nas atividades, a ter em conta em aulas futuras. A apresentação e discussão das ideias prévias dos alunos veio a efetivar-se no início da atividade seguinte.

4.3. Atividades III e IV – Exploração e sistematização dos conceitos relativos ao comércio

Estas duas atividades realizaram-se nos dias vinte e dois de Janeiro e vinte e cinco de Janeiro respetivamente e desenrolaram-se em diversas tarefas cujos objetivos principais se prendiam com a exploração e sistematização dos conceitos relativos ao comércio, os seus intervenientes; o processo; os diferentes tipos de comércio e o circuito comercial.

Iniciou-se a primeira aula com um momento de motivação: a realização de um brainstorming, em grande grupo, relativo ao campo lexical de *comércio*. A partir deste foi elaborado, no quadro, um diagrama que integrava e proveio da questão central: “O que é o comércio?” e que respondia a outras questões como: “Como se faz?”; “Quem faz?”; “Onde?”; “Quais os tipos de comércio?”; “Como é o comércio no presente” e “Como terá sido no passado?”

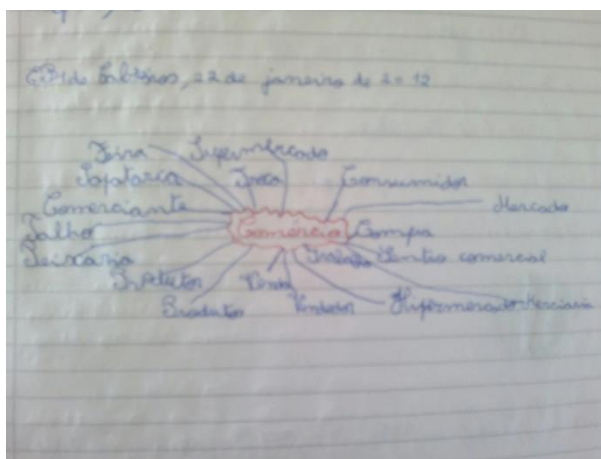


Ilustração 7 - Brainstorming inicial relativo ao conceito "Comércio"

Posteriormente, de forma a incitar o diálogo sobre esta temática, foram projetadas algumas imagens que representavam diversos tipos de comércio, em diversos locais e em diferentes épocas, para que os alunos as pudessem comentar e, assim, através da panóplia de respostas alargar as ideias prévias que os alunos possuíam sobre este mesmo tema. Nesta fase a turma foi fazendo comentários relativos aos tipos de comércio que as imagens retratavam:



Ilustração 8 - Imagem comentada pela turma - Talho

Vários: “É um talho!”

G.: “Só tem um senhor a trabalhar.”

M. O.: “Só vende um tipo de produto.”

M. F.: “É uma loja pequena.”

(Notas de campo integradas no de diário de aula

22/1/2013)



Ilustração 9 - Imagem comentada pela turma -
Merceria

B. A.: “É uma loja de frutas”

M. G.: “E legumes também.”

M. O.: “Vende poucos tipos de produtos mas é mais pequena. Parece uma loja do passado.”

P. P.: “Chama-se mercearia. Eu vou a uma igual com a minha mãe.”

(Notas de campo integradas no diário de aula

22/1/2013)



Ilustração 10 - Imagem comentada pela turma -
Hipermercado

A. E.: “Parece o Pingo Doce”

D. F.: “É grande e muitas pessoas vão lá comprar coisas.”

T. V.: “Vende muitos muitos produtos.”

G.: “É um hipermercado.”

B. S.: “Tem muitas pessoas a trabalhar lá.”

(Notas de campo integradas no diário de aula

22/1/2013)



Ilustração 11 - Imagem comentada pela turma -
Sapataria

Vários: “É uma sapataria.”

L. C.: “Só vende sapatos.”

J.F.: “É uma loja pequena, por isso só vai ter pouca gente a trabalhar e poucas pessoas a comprar todos os dias.”

(Notas de campo integradas no diário de aula

22/1/2013)



Ilustração 12 - Imagem comentada pela turma - Feira

D. F.: “É uma feira. A minha mãe também trabalha assim.”

J. F.: “Tem muitos produtos e muitas pessoas a trabalhar e a comprar.”

M. S.: “Mas é em tendas. Parece o comércio do passado.”

(Notas de campo integradas no diário de aula
22/1/2013)

Durante a análise destas, e de outras imagens, os alunos foram-se contrariando uns aos outros e completando-se nas ideias. Este diálogo permitiu que as ideias iniciais se comesçassem a moldar segundo critérios específicos relacionados com os conceitos sobre o comércio. Foram referidos, intuitivamente, factos quanto ao tipo de comércio, aos produtos vendidos, aos trabalhadores envolvidos e respetivos clientes, e até feitas algumas comparações com o comércio do passado.

Seguidamente exploraram-se alguns conceitos com o apoio do manual, que foi a base para a elaboração de uma ficha de trabalho (Anexo 3).

Tabela 10 - Respostas à questão 1 da ficha de exploração dos conceitos relativos ao comércio

Grupos	Questão 1: <i>O que é o comércio?</i>
Ninjas	“O comércio é a troca de produtos por dinheiro.”
Falcões	“O comércio é: onde há lojas, produtos, centro comercial, talho, peixaria, supermercado, e mercearia, etc.”
Benfica	“Comércio é: troca, compra e venda.”
Bando dos quatro	“O comércio é uma atividade baseada na troca de dinheiro por alimentos e produtos.”

Relativamente a esta questão podemos verificar que, ainda que com a possibilidade de consultar o manual, dois dos grupos voltam a referir o comércio como troca de produtos por dinheiro (Ninjas e Bando dos quatro). O grupo dos Falcões refere os diversos tipos de comércio. Por último o grupo dos Benfica faz uma analogia interessante, pois refere a compra e venda, mas também, a troca.

Tabela 11 - Respostas à questão 2 da ficha de exploração dos conceitos relativos ao comércio

Ninjas:	
Comércio tradicional	<i>Grande Comércio</i>
<i>Pequenas dimensões</i>	Lojas de grande dimensão
<i>Venda de poucos tipos de produtos</i>	Venda de todo o tipo de produtos
Localizada nas ruas e praças	<i>Localizada nas ruas populares</i>
Pequena afluência de pessoas	<i>Grande afluência de pessoas</i>
Falcões:	
Comércio tradicional	<i>Grande Comércio</i>
<i>Lojas de pequena dimensão</i>	Lojas de grande dimensão
<i>Venda de poucos tipos de produtos</i>	Venda de todo o tipo de produtos
Localizada nas ruas e praças	<i>Localizada nas ruas dos centros das cidades</i>
Pequena afluência de pessoas	<i>Grande afluência de pessoas</i>
Benfica:	
Comércio tradicional	<i>Grande Comércio</i>
<i>Pouca venda</i>	Lojas de grande dimensão
<i>Poucos tipos de produtos</i>	Venda de todo o tipo de produtos
Localizada nas ruas e praças	<i>Muita movimentação</i>
Pequena afluência de pessoas	<i>Muito espaço</i>
Bando dos quatro:	
Comércio tradicional	<i>Grande Comércio</i>
<i>Lojas de pequenas dimensões</i>	Lojas de grande dimensão
<i>Venda de poucos tipos de produtos</i>	Venda de todo o tipo de produtos
Localizada nas ruas e praças	<i>Localiza-se em Hipermercados e supermercados</i>
Pequena afluência de pessoas	<i>Grande afluência de pessoas</i>

Esta, por ser uma questão apresentada sob forma de tabela, levantou muitas questões nos grupos de trabalho, tendo sido necessária uma explicação prévia antes que a turma conseguisse responder. Perante a questão, e após a sua compreensão, na sua generalidade, os grupos conseguiram responder de forma válida ao pretendido: Todos foram capazes de distinguir o *Comércio Tradicional* e o *Grande Comércio* pelas suas características. As características visadas na questão prendiam-se com o tipo de comércio; o tamanho das lojas que lhe

correspondiam; o tipo de produtos comercializados; a localização mais provável de cada tipo de comércio e a afluência comum de cada tipo de comércio.

Nota-se, assim, uma complexidade diferente no tipo de respostas apresentadas: uns grupos apresentam uma resposta mais completa, em outros subentende-se a noção. Isto é, apesar de todos os grupos completarem a tabela com características correspondentes ao tipo de comércio, o grupo *Benfica* refere “Muita movimentação” e “Muito espaço” nos espaços correspondentes à localização e afluência respetivamente. Já o grupo *Bando dos quatro* refere “Localiza-se em Hipermercados e Supermercados”. Apesar de serem respostas que não podem ser consideradas incorretas na sua totalidade, denotam uma não total compreensão da tabela que completaram.

A terceira questão pretendia compreender se os alunos conheciam as pessoas intervenientes nas trocas comerciais e quais as suas funções.

Tabela 12 - Respostas à questão 3 da ficha de exploração dos conceitos relativos ao comércio

Grupos	Questão 3: <i>Quem são as pessoas intervenientes nas trocas comerciais? Quais são as suas funções?</i>
Ninjas	“As pessoas intervenientes são: produtos, consumidor e vendedor. Produtor = Pessoa que cria os produtos. Consumidor = Pessoa que compra os produtos. Vendedor = Pessoa que vende os produtos.”
Falcões	“As pessoas intervenientes nas trocas comerciais são: os produtores, os comerciantes e os consumidores.”
Benfica	“São: os produtores, os transportadores, os comerciantes e os consumidores. São as trocas comerciais.”
Bando dos quatro	“Os produtores são os que produzem para os vendedores venderem aos consumidores.”

Relativamente a esta questão devem destacar-se diferentes níveis de complexidade, sendo que cada resposta merece a sua própria reflexão e categorização. Assim, com um nível menor de complexidade, surge a resposta do grupo *Falcões* que não refere as funções de cada interveniente das trocas comerciais. O grupo *Benfica* considera que os intervenientes “São as trocas comerciais”, não distinguindo a função de cada interveniente. No entanto, ao contrário de todos os outros grupos, referem “os transportadores” como intervenientes nestas mesmas, completando nessa perspetiva a sua resposta. Quer o grupo *Ninjas* como o grupo *Bando dos quatro* constroem uma resposta completa indicando os principais intervenientes nas trocas

comerciais e as suas funções, sendo que o raciocínio apresentado pelo grupo *Bando dos quatro* é mais complexo pois interliga as funções dos intervenientes indicados.

A questão quatro, da ficha de exploração dos conceitos relativos ao comércio, pretendia a sequencialização e a legendagem de quatro imagens:

Tabela 13 - Respostas à questão 4 da ficha de exploração dos conceitos relativos ao comércio

Ninjas; Falcões; Bando dos quatro; Benfica:

			
Transportadores	Consumidores	Produtores	Comerciantes
2	4	1	3

Em relação a esta questão podemos concluir que todos os grupos foram capazes de ordenar as imagens e construir um circuito comercial lógico segundo os momentos que estavam representados nas fontes icónicas.

A quinta questão consistia em completar um texto com palavras-chave fornecidas, de forma a construir um texto com sentido lógico, que explica um circuito comercial.

Tabela 14 - Respostas à questão 5 da ficha de exploração dos conceitos relativos ao comércio

Ninjas; Falcões; Bando dos quatro; Benfica:

O agricultor cultiva as batatas, apanha-as e entrega-as na cooperativa. Em seguida, as batatas são transportadas em camiões até ao mercado abastecedor. É aí que o dono de uma mercearia se desloca para comprar 50 sacos de batatas para vender no seu estabelecimento. O consumidor habitual da mercearia compra as batatas.

Durante a parte da tarde desta primeira tarefa foi realizado um momento de sistematização/avaliação dos conhecimentos construídos pelos alunos. Esta sistematização/avaliação foi realizada sob a forma de jogo de tabuleiro. Foram apresentadas aos alunos diversas questões, sob diferentes categorias: Perguntas; Mimica, Ler os lábios e Palavra Mistério (Anexo 7). Os alunos deveriam discutir em grupo a resposta certa e responder para seguir em frente. O grupo que chegou mais longe no tabuleiro ganhou, sendo que, foi valorizada a participação de todos os grupos em detrimento da vitória de um único grupo.



Ilustração 14 - Jogo de avaliação de conhecimentos de conceitos relativos ao comércio

No final, as crianças registaram, ainda, todo o circuito comercial aprendido, elaborando uma banda desenhada (Ilustração 15) (Anexo 5).

Cada aluno realizou a sua banda desenhada, sendo que o conteúdo era comum a todo grupo. No geral, pode concluir-se que os quatro grupos ocuparam as quatro vinhetas disponíveis para cada um dos momentos essenciais, aprendidos e explorados anteriormente:

Contacto dos consumidores aos transportadores; transporte dos produtos; venda e compra dos produtos, tal como mostra o seguinte exemplo:

Circuito Comercial



Ilustração 15 - Exemplo de uma banda desenhada que traduz o circuito comercial

Durante este conjunto de atividades foi possível observar que dois dos grupos (*Ninjas* e *Benfica*) começavam a encontrar as suas próprias estratégias de trabalho e de conciliar as diferentes opiniões, de forma a concretizar uma mais completa exploração dos conceitos. Este facto mostrou-se evidente, especialmente, durante o jogo de sistematização/avaliação de conhecimentos, onde os alunos se reuniam antes de responder individualmente, e chegavam a um consenso sem discutirem sobre “quem é mais inteligente”.

Relativamente aos dois outros grupos (*Bando dos quatro* e *Falcões*) essa evolução, nesta fase, não se mostrou tão evidente. Acredita-se que este facto se deve às personalidades fortes presentes nos grupos, que tentam de todos modos possíveis manter que a sua opinião prevaleça.

Após a análise de todas as tarefas desta atividade concluiu-se que seria necessário ainda uma outra atividade capaz de consolidar todos estes conceitos. Por isso, foi organizado um conjunto de tarefas que proporcionassem a sistematização dos mesmos.

Assim sendo, no dia vinte e cinco de Janeiro, realizou-se uma aula que tentou proporcionar essa mesma sistematização.

Iniciou-se a aula com a exploração de diversas imagens. Em grande grupo comentaram-se as mesmas e, organizaram-se as frases propostas, dividindo-as por categoria “Comércio Tradicional” e “Grande comércio”. As mesmas foram escritas no quadro pelos alunos que as iam sugerindo e, registadas, posteriormente, no caderno diário individual:

Comércio Tradicional
Pouca variedade de produtos
Pouco espaço nas lojas
Atendimento personalizado
Poucas pessoas a trabalhar
Estão menos horas abertas
Estão nas ruas mais pequenas e nas aldeias
Produtos mais naturais
Há cada vez menos

Grande Comércio
Muita variedade de produtos
Muito espaço nas lojas
Muitas lojas diferentes no mesmo sítio
Muitas pessoas a trabalhar no mesmo sítio
Estão abertas mais horas, até à noite
Estão nos centros das cidades
Tem produtos à venda fora das épocas naturais
Há cada vez mais e maiores

Foi mostrado um conjunto de imagens e os alunos teriam que identificar a que tipo de comércio pertencia: tradicional ou grande comércio, do passado ou do presente. Após a divisão

e caracterização das imagens, organizaram-se os materiais, tal como mostra a seguinte ilustração.



Ilustração 16 - Fontes icónicas organizadas segundo o tipo de comércio - Comércio Tradicional e Grande Comércio

Esta foi uma atividade realizada em grande grupo e, durante a mesma, notou-se imensa participação de quase todos os alunos. Dos dois quadros construídos percebeu-se que a turma compreendeu a distinção entre os dois tipos de comércio e dentro desta distinção são capazes de avaliar pormenores complexos e vão além dos aspetos abordados nas aulas.

Em seguida, em grupos, foi elaborada uma ficha de trabalho (Anexo 6) muito simples que consistia na descrição de um circuito comércio, referente a um produto específico e, posterior ilustração da mesma.

Esta atividade, apesar de semelhante à realizada na aula anterior (Banda desenhada), tornou-se pertinente pois focava-se no circuito comercial específico de um produto alimentar, diferente para cada aluno, previamente estudado. Os alunos conheciam os locais de origem dos produtos, o tipo de transporte necessário e o local de venda do produto. Assim sendo, esta tarefa tornou-se pertinente pela correlação de matérias estudadas. Dos vários alimentos, os grupos selecionaram um: *Ninjas*: maçãs; *Benfica*: peru; *Falcões*: cacau; *Bando dos quatro*: canela. Os grupos não apresentaram dificuldades na sua realização, sendo que todos se apresentam completos e com o mesmo grau de complexidade. Assim, a título de exemplo, apresenta-se o circuito comercial construído pelo grupo Ninjas.



Ilustração 17 - Pormenores de uma ilustração de um circuito comercial

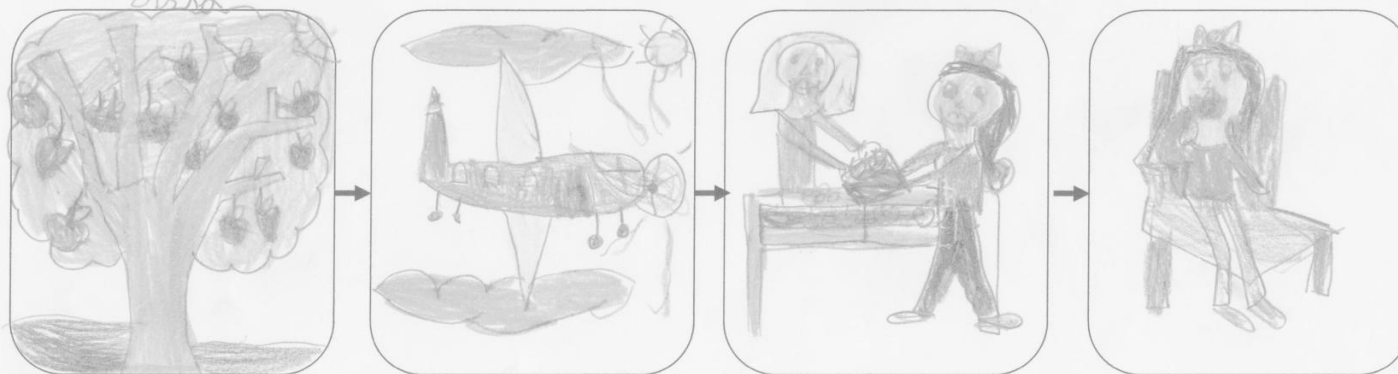
Ficha de trabalho

Nome: Helena Sousa
Data: 25-1-2012 Grupo: linças

1. Descreve o circuito comercial que o teu alimento percorre desde o local de origem até à tua mesa.

A maçã vem da macieira, é colhida pelo produtor, o transportador
transporta a maçã até Portugal, o vendedor vende o produto e
o consumidor compra a maçã.

2. Faz a ilustração do mesmo.



Bom trabalho ☺

Ilustração 18 - Exemplo da ficha de trabalho com a descrição e ilustração de um circuito comercial

Todos os grupos foram capazes de construir o seu circuito comercial e ilustrá-lo. Sendo que na realização desta tarefa, se denotou uma maior capacidade dos grupos trabalharem em conjunto, na discussão de ideias e divisão de trabalho. O resultado desta atividade foi muito produtivo, uma vez que os circuitos comerciais apresentados estavam muito completos e a ilustração apresentava imensos pormenores que eram consistentes com o grau de complexidade descrita.

Para finalizar, através da exploração do manual, foram debatidos os direitos e deveres dos consumidores. Este primeiro momento, de exploração de conceitos, foi realizado em grande grupo, onde se organizou a turma numa espécie de debate: Metade da turma escolhia um dever do consumidor, explicando-o, enquanto a outra metade da turma escolhia um dever e explorava-o.



Ilustração 19 - Equipas de debate a contrapor direitos e deveres dos consumidores

De forma a concluir esta temática, foram construídos alguns marcadores de livros que referiam os direitos e os deveres do consumidor, salientando a importância de fazer compras ecologicamente responsáveis.

4.4. Atividade V – Comparação do comércio no passado e no presente

Esta atividade do projeto realizada no dia vinte e nove de janeiro teve em vista dois grandes objetivos: despertar nas crianças as evidências das diferenças entre o comércio do passado e do presente e, por outro lado, permitir que estas diferenças fossem constatadas através da observação e análise de fontes icônicas. Estava também previsto que as crianças comparassem e percebessem que o comércio foi evoluindo ao longo dos tempos e que através das pesquisas efetuadas pudessem desenvolver competências de investigação, pesquisa e de consolidação de conhecimentos.

De forma a conciliar estes dois objetivos, a atividade consistiu na análise crítica de algumas fontes icônicas: fotografias e pinturas de mercados e feiras de diversas épocas (Mercado Romano; Feira Medieval; Feira do Séc. XVII; Feira do Séc. XIX; Feira dos anos 50 e Feira atual) (Anexo 9).

Inicialmente distribuíram-se essas fontes icônicas pelos grupos e foi pedido que as organizassem temporalmente, não lhes tendo sido dado nenhum outro tipo de orientação, devendo fazê-lo segundo aquilo que seriam as suas opiniões.

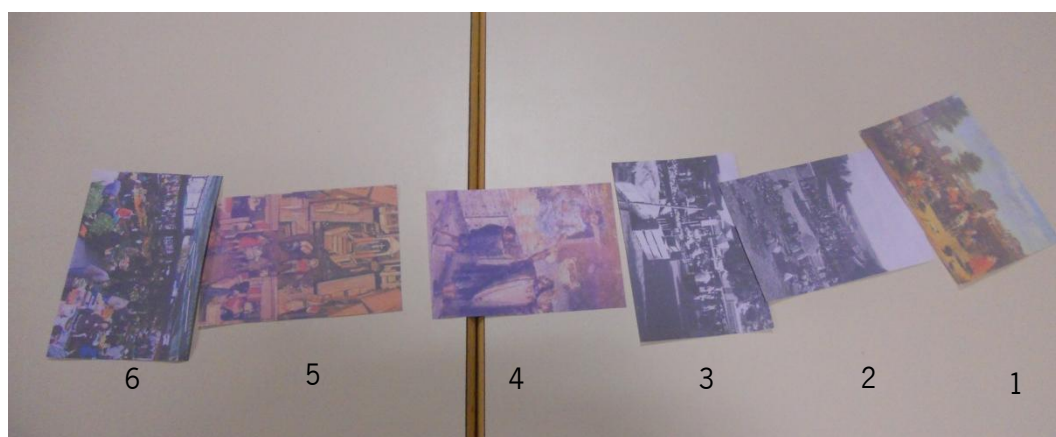
Tabela 15 - Primeira sequencialização dos grupos das fontes icônicas facultadas



Falcões:



Benfica:



Bando dos quatro:



Como se pode verificar, pelas sequencializações apresentadas, três dos quatro grupos, ordenaram as imagens da direita para a esquerda, considerando as mais antigas as da direita e as últimas as mais recentes. Numa análise mais detalhada destas propostas de

sequencialização verifica-se que os alunos ordenaram as fontes visuais segundo a aparência das mesmas (suporte material) e não pelo seu conteúdo – maioritariamente colocaram primeiro as fotografias a preto e branco e só posteriormente as pinturas e as fotografias a cores.

Quando questionados sobre o porquê de organizarem assim as fontes icónicas, o grupo *Ninjas, Falcões e Bando dos quatro* justificaram que “as fotografias a preto e branco parecem mais antigas”, e que a atual conheciam, as intermédias organizaram porque lhes “parece que é assim”. O grupo *Benfica* que colocou como mais antiga a pintura da feira do séc. XVIII, explicou que colocou essa imagem primeiro porque “as roupas das pessoas parecem de príncipes e princesas, por isso eram mais antigas. E depois as fotografias a preto e branco são mais antigas, porque são a preto e branco. E depois as outras. A atual foi a mais fácil porque conhecemos logo”, explicou o porta-voz do grupo. Esta resposta apresenta argumentos mais significativos, pois tendem a justificar o posicionamento das suas imagens, centrando-se também no suporte material da evidência (ser a preto e branco ou a cores), mas referem já outros indicadores, relacionados com a cultura material (vestuário das pessoas) e indicadores sociais (parecem ser príncipes e princesas). Nota-se que, este grupo, reparou em alguns pormenores da fonte icónica e inferiram aspetos materiais e sociais, embora a análise tenha sido incipiente e essencialmente focalizada em aspetos técnicos. Este facto poderia ter sido alterado se todas as fontes icónicas tivessem sido apresentadas, por exemplo, a preto e branco, provocando uma necessidade dos grupos explorarem outros pormenores no conteúdo das fontes visuais que permitissem a sua sequencialização. Barton (2001; 2002), Hodgkinson (2003) e Solé (2009) alertam para a necessidade de se evitar usar imagens a cores e outras a preto e branco misturadas, o que pode contribuir para que estes se foquem no suporte material da evidência em vez da interpretação do conteúdo ao nível da cultura material (vestuário, habitação, transportes, etc.)

Perante estas sequencializações e justificações dadas pelos alunos, seguiu-se uma análise e discussão em grande grupo de todas as fontes visuais disponibilizadas anteriormente. Durante esta exploração foram-se destacando alguns aspetos relativos ao conteúdo das mesmas – foi tido em conta o tipo de produtos presentes nos mercados e feiras; o vestuário que os figurantes e os meios de transporte utilizados.

Análise da pintura da Feira do séc. XVIII

(Notas de campo integradas no diário de aula 29/1/2013)

- O que vêm na imagem? – Professora estagiária
- "Cavalos" – M. S.
- "Cão" – M. O.
- "Pessoas" – A. E.
- "Isso é uma feira" – M. S.
- "Vendedores" – S. L.
- "Produtos: batatas" – G.
- "Árvores" – L. C.
- "Aldeia, fora da feira" – G.
- "Gasolina" – F. G.
- "Acham que naquele tempo havia gasolina?" - Professora estagiária
- "Não porque naquele tempo não haviam carros" – A. E.
- "Aquilo é no tempo dos reis?" – M. S.
- "Tem ali um homem com um chapéu com uma pena" – M. S.
- "Não vês que o homem é um cavaleiro" – M. S.
- "Camelo, é o animal que vive no deserto" – T. V.
- "Podia ser um cavaleiro a proteger o rei" – M. S.
- "Uma feira que tipo de comércio é?" – Professora estagiária
- "Comércio tradicional" - Vários
- "As pessoas do tempo dos reis vestiam roupas de reis e de rainhas". – M. S.
- A M. S. foi à imagem mostrar onde é que estavam as pessoas com as roupas de reis e rainhas. Depois chegaram à conclusão que os reis não iam às compras que enviavam cavaleiros e as empregadas.
- "As roupas são diferentes entre eles" – M. S.
- "As roupas são diferentes das nossas" – D. F.
- "É um lavrador" – A. E.
- "As senhoras vestiam saias e calças?" – Professora Estagiária
- "Não, vestiam só saias e vestidos". - Vários
- "Uma bola de futebol" – T. V.
- "Se tiver só se for de pano" – G.
- "Que nome podemos dar a esta imagem?" – Professora estagiária
- "O tempo dos reis" – M. S.
- "O passado no tempo dos reis." – M. S.
- "Uma feira no tempo dos reis" – M. S.

Ao analisar este diálogo, podemos concluir que, à medida que os alunos foram levados a reparar no conteúdo/mensagem das fontes icónicas, foram tirando ilações relativas ao que as mesmas representavam. A partir das questões orientadoras, os alunos iam compreendendo o tempo histórico a que a fonte icónica se referia: quais os tipos de produtos, o tipo de traje

envergado pelas pessoas representadas, e ainda, quem podia ir às compras, legendando a mesma com o nome “Uma feira no tempo dos reis”.

Quando comparando estes comentários com os das fontes icónicas exploradas na atividade III, compreendemos um olhar mais perspicaz e uma argumentação mais relevante na interpretação da informação conseguida na exploração e análise de fontes icónicas.

Comércio no passado

(Notas de campo integradas no diário de aula 29/1/2013)

- Antigamente não havia supermercados nem hipermercados, minimercados, centros comerciais.
- O comércio era feito em bancas.
- No passado o comércio era feito com trocas comerciais porque não havia dinheiro.
- Antigamente vendiam-se animais, roupa e produtos dos campos.

Quando analisamos estas ideias, podemos inferir que os alunos já fizeram uma exploração das fontes icónicas mais aprofundada. A partir delas, conseguiram comparar o comércio do passado e do presente, caracteriza-lo quanto aos produtos vendido e às trocas comerciais envolvidas, embora remetam para um passado longínquo quando referem que “No passado o comércio era feito com trocas comerciais porque não havia dinheiro”, ou pode-se subentender-se que o dinheiro era raro, predominando a troca direta dos produtos.

Após a análise e discussão do conteúdo de todas as fontes icónicas, em grande grupo sequencializaram-se as mesmas de forma a representarem a evolução dos mercados e feiras ao longo do tempo.

A cada uma das imagens, anteriormente exploradas, os alunos associaram-nas a épocas históricas. Por exemplo, a fonte icónica que ilustrava um mercado romano, localizaram-na no tempo de Jesus; a feira medieval associaram-na à época dos reis; a do séc. XIX relacionaram-na com o tempo dos avós e bisavós. Nesta fase constatamos que, embora não identificassem o período histórico, apresentavam já uma noção de temporalidade muito próxima de cada uma das épocas. Para uma localização temporal mais rigorosa destas imagens, foi necessário referenciar, aos alunos, diversos marcos temporais, uma vez que, as suas ideias iniciais apenas

se aproximavam destes referenciais temporais. A compreensão de um tempo histórico tão distante não foi, inicialmente, compreendida. Foi necessário explicar os contextos

históricos das épocas temporais referidas. Tendo em conta este debate de ideias, foi escrito, no quadro, as épocas históricas a que as fontes icónicas estavam relacionadas, e localizadas as respetivas imagens na linha de tempo. Nesta fase e, apesar de ainda sentirem dificuldades, os alunos foram capazes, de perceberem, temporalmente, quais as imagens anteriores ou posteriores umas às outras.



Ilustração 20 - Sequencialização das fontes icónicas de forma a traduzir a evolução dos mercados e feiras ao longo do tempo - Sob a forma de linha de tempo

Nesta altura, foi também explorado, a noção matemática de século e a numeração romana, conteúdo que era a primeira vez que era trabalhado, o que explica as dificuldades manifestadas pelos alunos ao nível da localização temporal. Tal como refere Thornton e Vukelich (1988), Hodgkinson (2003) e Solé (2009) a cronologia deve ser trabalhada com os alunos de forma sistemática e é um conteúdo a ser ensinado (datas, séculos, décadas).

Neste mesmo dia, para consolidar os conceitos de mudança, foi pedido à turma que respondesse a uma ficha de trabalho (Anexo 10) em grupo. Com esta ficha de trabalho era pretendido que os alunos explorassem as fontes icónicas aí presentes e que, a partir das mesmas, respondessem às questões apresentadas.

Esta ficha, apesar de semelhante, era diferente para todos os grupos, uma vez que as fontes a explorar se referenciam a diferentes setores comerciais: O grupo *Ninjas* explorou a evolução das peixarias; o grupo *Falcões* as lojas de roupa; o grupo *Bando dos quatro* a evolução dos talhos; e o grupo *Benfica* das padarias.

Durante esta atividade, e uma vez que envolvia bastante discussão, foi possível observar que os grupos tinham evoluído na sua cooperação enquanto grupo. Apesar de ainda se verificar alguns conflitos e individualismos, especialmente com algumas opiniões a tentarem prevalecer sobre outras, é notável que os grupos evoluíram e que as questões conflituosas entre a turma reduziram.

Cada grupo apresentou e partilhou à turma as suas respostas. Esta estratégia permitiu uma abordagem mais alargada ao tema, a partilha de saber construído por cada grupo e o confronto de diferentes visões que permitiu uma exploração mais específica e pormenorizada, traduzindo-se numa construção mais completa dos conhecimentos por parte dos alunos

Assim sendo, a primeira questão pretendia que os alunos descrevessem, de uma forma generalizada, o que observavam nas fontes icónicas apresentadas.

Tabela 16 - Resposta à questão 1.1. da ficha de trabalho relacionada com a comparação do comércio no passado e no presente

Grupos	Questão 1.1.: <i>O que veem nas imagens?</i>
Ninjas	“Nas imagens vemos: peixes, pessoas, casas, árvores e peixarias.”
Falcões	“Na ilustração 1 vemos o presente numa loja de roupa. E na ilustração 2 vemos o passado numa casa e duas senhoras a costurar um vestido e um senhor a experimentar um vestido.”
Benfica	“Na ilustração 1 vemos um talho deste tempo. Na ilustração 2 vemos um talho de antigamente”
Bando dos quatro	“O que nós vemos nas imagens é pão, um padeiro em cada imagem e pessoas a comprar pão.”

Apesar de cada grupo ter um conjunto de fontes icónicas diferentes para analisar o objetivo era o mesmo: compreender como cada grupo as analisava e que informação seriam capazes de retirar das fontes visuais. Analisando as respostas apresentadas pelos grupos nota-se diferentes graus de complexidade nas mesmas.

O grupo *Benfica* identifica o mesmo tipo de loja, mas em épocas diferentes, “um talho do passado” e a outra “talho deste tempo”, remetendo apenas para marcadores temporais, ao localizar temporalmente cada uma das representações nas imagens. O grupo *Bando dos quatro*, é meramente descritiva, refere o que está a acontecer, “vemos pão, um padeiro em cada imagem e pessoas a comprar pão”, sem nunca inferirem diferenças, quer na confeção, quer na venda do pão. Não fazem qualquer referência temporal quando comparam as duas imagens. O grupo *Ninjas*, tal como o grupo Bando dos quatro, analisa o conteúdo das fontes icónicas sem fazer referência às diferenças entre as peixarias do passado e as do presente, sendo a sua análise meramente descritiva, embora refiram pormenores como “peixes, pessoas, casas, árvores” e reconhecem que se trata de peixarias. O grupo *Falcões* faz uma comparação mais completa entre as fontes que analisa. Refere que a ilustração 1 é referente a uma loja de roupa do presente, identificando o estabelecimento (loja de roupa) e localizando-a temporalmente (do presente) e analisa a ilustração 2 com mais pormenor, “[uma] casa e duas senhoras a costurar

um vestido e um senhor a experimentar um vestido”, localizando-a no passado. Identificamos graus de análise ligeiramente diferentes, em dois grupos a análise é essencialmente descritiva das imagens (*Ninjas* e *Bando dos quatro*), enquanto os outros dois grupos (*Benfica* e *Falcões*) inferem qual a atividade comercial (talho e loja de roupa) e com referenciais temporais (passado/presente, deste tempo/antigamente).

A segunda questão tinha em vista a legendagem das imagens anteriormente exploradas, segundo as suas características.

Tabela 17 - Resposta à questão 1.2. da ficha de trabalho relacionada com a comparação do comércio no passado e no presente

Grupos	Questão 1.2.: <i>Faz a legenda das imagens?</i>
Ninjas	“Ilustração 1: Peixaria do presente Ilustração 2: Peixaria do passado.”
Falcões	“Ilustração 1: A loja de roupa Ilustração 2: A casa da costura.”
Benfica	“Ilustração 1: Talho deste tempo Ilustração 2: Talho de antigamente.”
Bando dos quatro	“Ilustração 1: Padaria do presente Ilustração 2: Padaria do passado.”

Todos os grupos foram capazes de legendar as ilustrações considerando que uma delas representava o comércio passado e outra o comércio presente.

A questão número três consistia na definição do tipo de comércio representado nas imagens. Esta questão faz a ponte entre a evolução do comércio e os conceitos básicos trabalhados anteriormente.

Tabela 18 - Resposta à questão 1.3. da ficha de trabalho relacionada com a comparação do comércio no passado e no presente

Grupos	Questão 1.3.: <i>Que tipo de comércio está representado nas imagens?</i>
Ninjas	“O tipo de comércio tradicional.”
Falcões	“O tipo de comércio que está representado nas imagens é o comércio tradicional.”
Benfica	“É comércio tradicional.”
Bando dos quatro	“O tipo de comércio representado é o comércio tradicional.”

Relativamente a esta questão, podemos afirmar que todos os grupos foram capazes de identificar o tipo de comércio representado nas ilustrações, demonstrando que alguns conhecimentos relativos ao conceito de comércio ficaram consolidados.

A quarta questão pretendia uma observação mais pormenorizada do conteúdo das fontes icónicas. Era pretendido que os alunos explorassem o que de comum apresentam as imagens.

Tabela 19 - Resposta à questão 1.4. da ficha de trabalho relacionada com a comparação do comércio no passado e no presente

Grupos	Questão 1.4.: <i>O que têm de comum as imagens?</i>
Ninjas	“As imagens têm em comum a peixaria e peixes.”
Falcões	NÃO RESPONDERAM
Benfica	“Vendem as duas carne e chamam-se as duas talho.”
Bando dos quatro	“As imagens têm em comum os mesmos produtos e o mesmo número de trabalhadores.”

Relativamente a esta questão, podemos afirmar que os três grupos que reponderam, apresentam uma estrutura semelhante, uma vez que identificaram duas semelhanças entre as ilustrações, sendo que, tanto o grupo *Ninjas* como o grupo *Benfica*, identificaram o tipo de produto comercializado e a designação do local de venda (Peixaria e Talho), enquanto o grupo *Bando dos quatro* refere, além do tipo de produtos, o número de trabalhadores.

Pelo contrário, a questão cinco pretendia que os alunos concluíssem diferenças entre as fontes icónicas apresentadas. Esta estratégia teve em vista a contraposição das semelhanças e diferenças das imagens, de forma a permitir uma exploração mais complexa das mesmas. E, em última análise, a construção de um conhecimento sobre a evolução do comércio ao longo dos tempos.

Tabela 20 - Resposta à questão 1.5. da ficha de trabalho relacionada com a comparação do comércio no passado e no presente

Grupos	Questão 1.5.: <i>O que é diferente entre as imagens?</i>
Ninjas	“Porque a ilustração dois é mais antiga que a um.”
Falcões	NÃO RESPONDERAM
Benfica	“A diferença é que um é mais pequeno e tem menos gente e o outro tem mais gente. E uma é de um tempo e a outra é de outro.”
Bando dos quatro	“O que têm de diferente as imagens é o estabelecimento e a modernice.”

Relativamente a esta questão podemos diferenciar a resposta do grupo *Benfica* como mais complexa, uma vez que refere a diferença entre o tamanho, o número de pessoas e a localização temporal (antigo, tempos diferentes) que as fontes representam. O grupo *Bando dos quatro* refere, também, o tipo de estabelecimento e o tempo que representam, enquanto o grupo Ninjas apenas identifica a diferença temporal das fontes icónicas apresentadas.

Pode concluir-se que, após este conjunto de atividades, a perspetiva temporal e de evolução do comércio foi compreendida pela turma e pelos grupos de trabalho, sendo que, para isso, foram necessárias estratégias diversas e motivações diferentes. Preferencialmente, a continuidade destas estratégias levaria a um maior entendimento da evolução temporal e da perspetiva histórica subjacente a qualquer conteúdo programático.

4.5. Atividade VI – Pesquisa, preparação e construção de um conjunto de mercados e feiras representativos da evolução do comércio desde o passado até ao presente

Esta foi a atividade que encerrou o projeto. Foi uma atividade que se desenrolou durante mais de duas semanas, iniciou-se a sete de fevereiro e terminou a vinte e cinco de fevereiro, com a realização da feira. Durante estas semanas, os alunos envolveram-se em vários aspetos da preparação e construção de um conjunto de mercados e feiras representativas da evolução do comércio, desde o passado até ao presente. Nesta fase de preparação, selecionaram-se os períodos históricos sobre os quais a feira iria retratar; realizaram-se pesquisas; selecionou-se informação; construíram-se os materiais que se venderiam posteriormente; analisou-se o vestuário a usar; elaboraram-se panfletos informativos que estiveram expostos na feira; elaboraram-se os convites (e respetiva estrutura textual); e ainda, os pedidos de autorização (com a respetiva estrutura textual), entre outros.

Durante toda esta atividade, os alunos encarnaram completamente o papel colaborativo. Todas as atividades foram desenvolvidas tendo em conta a estratégia cooperativa e organizadas em grupo. Do mesmo modo, é de referir o envolvimento da comunidade educativa que se tornou essencial e o trabalho desenvolvido pelas crianças mostrou o seu envolvimento no projeto.

Iniciou-se este conjunto de diversas sessões com a seleção dos tempos históricos a que a feira iria fazer referência. Para esta seleção a turma realizou uma votação. Tendo em conta os tempos históricos estudados anteriormente na exploração das fontes icónicas que representavam a evolução dos mercados e feiras ao longo dos tempos, os grupos votaram aqueles que gostariam de estudar em mais profundidade. A votação decidiu que iam ser representados os mercados romanos, as feiras medievais, feiras do século XIX e feira atual (século XXI).

Com esta decisão tomada, deu-se início a uma pesquisa global sobre o que seria necessário para a construção de uma feira. Os alunos tomaram parte íntegra desta pesquisa bem como dos objetos a pesquisar. Decidiu-se ter em conta os produtos a vender, os trajas representativos de cada época e o modo como eram realizadas as trocas comerciais.



Ilustração 21 - Grupos envolvidos na pesquisa sobre os mercados e feiras dos tempos históricos selecionados

De seguida, definiram-se tarefas, atribuiu-se a cada grupo um tempo histórico (feira de uma determinada época). Esta divisão foi realizada por sorteio, uma vez que não houve consenso entre os diferentes grupos de trabalho. A partir do momento em que ficaram decididas as tarefas de cada grupo, realizou-se uma pesquisa sobre o tempo histórico que lhes foi destinado. Esta pesquisa abordou temas como: o vestuário, as tradições e de uma forma mais aprofundada os produtos que se vendiam e que o grupo pretendia que estivessem representados na sua feira ou mercado.

Nas sessões seguintes construíram-se as estruturas, selecionaram-se alguns dos produtos a vender nas feiras e mercados e, também os trâmites necessários para a realização dos mesmos (convites, autorizações, etc.).

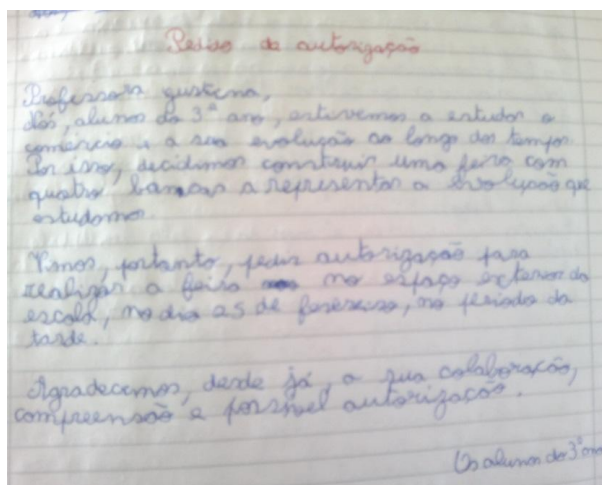


Ilustração 22 - Pedido de autorização à diretora da escola para a realização da Feira

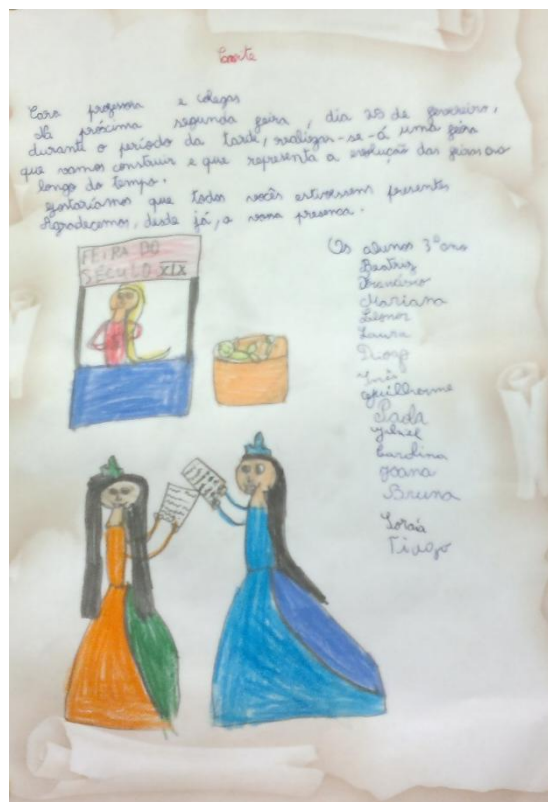


Ilustração 23 - Convite às outras turmas

Cada grupo construiu e recolheu junto da comunidade educativa os materiais necessários de acordo com o período histórico sobre o qual pesquisou: O grupo *Ninjas*, que ficou responsável por representar os mercados Romanos construiu peças em barro, arcos florais e procuraram perceber quais os produtos agrícolas usuais da altura e a sua evolução;



Ilustração 24 - Representação dos Mercados Romana

O grupo *Falcões*, envolvido na representação da feira Medieval, manteve-se envolvido na pesquisa de produtos agrícolas, mas também das essências, loções, ervas aromáticas e sais

caraterísticos da altura. Construíram joias e bijuteria e pesquisaram a evolução dos produtos mais distintivos da época medieval;



Ilustração 25 - Representação da Feira Medieval

O grupo *Benfica* ficou responsável pela representação da feira do século XIX. Este grupo esteve estritamente relacionado com a recolha de materiais junto da comunidade educativa, e conseguiu recolher diversos materiais que pertenciam aos seus avós, bisavós e outros parentes. Além desta recolha, o grupo esteve envolvido na pesquisa dos restantes produtos representativos da época e respetiva evolução.



Ilustração 26 - Produtos e materiais recolhidos junto da comunidade educativa para a representação da Feira do séc. XIX



Ilustração 27 - Representação da Feira do séc. XIX

O grupo *Bando dos quatro* ficou responsável pela representação da feira atual. Para esta construíram bolsas para telemóveis, carteiras, confeccionaram pipocas e espetadas de gomas. Recolheram livros e brinquedos antigos dos próprios e investigaram a evolução dos restantes produtos até a atualidade.

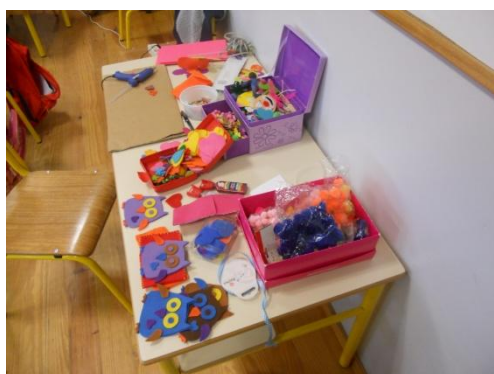


Ilustração 28 - Materiais construídos para vender na tenda representativa da Feira atual



Ilustração 29 - Representação da Feira atual (séc. XXI)

Paralelamente, os grupos organizaram em pequenos panfletos informações diversas onde explicavam a origem dos produtos e a sua evolução ao longo dos tempos (Anexo 13).



Ilustração 30 - Indicações para a construção dos panfletos informativos

Durante toda preparação da feira, toda a turma se manteve envolvida na construção, pesquisa e partilha de informação. Como cada grupo esteve principalmente envolvido na preparação de uma época histórica a representar, a comunicação entre a turma foi fundamental durante todo o processo. Esta preparação envolveu os grupos num trabalho cooperativo efetivo e o resultado final comprovou por si o trabalho de equipa que foi conseguido pela turma.

O culminar desta atividade deu-se no dia vinte e cinco de fevereiro, durante a tarde, pois a feira foi aberta a toda a comunidade educativa. Todos os alunos deram o seu melhor e estiveram à altura. A feira foi aberta com um cortejo, com os alunos vestidos à época (romana, medieval, do séc. XIX e XXI), dirigindo-se depois cada grupo para a sua tenda, correspondendo a uma época. Representou-se o modo de venda de cada época, e, do mesmo modo, cada grupo envergou o traje da sua época e vendeu os produtos recolhidos e/ou construídos.



Ilustração 31 - Alguns dos trajes representativos das épocas a retratar

A turma mostrou uma autonomia constante durante todo o dia e, completamente envolvidos no trabalho a que se haviam comprometido. Ao início da tarde, aquando do começo da representação da evolução dos mercados e feiras ao longo dos tempos, mostravam-se algo inseguros na venda dos produtos, principalmente em relação aos preços dos mesmos, no entanto, à medida que a comunidade educativa ia sendo envolvida nas trocas comerciais, a turma começou a cooperar e a ganhar confiança, autonomia na tentativa de mostrar tudo o que tinham aprendido durante este projeto.



Ilustração 32 - O decorrer da Feira representativa da Evolução dos mercados e feiras ao longo dos tempos

Tendo em conta a organização desta *Feira representativa da Evolução dos Mercados e Feiras ao longo dos tempos*, foi possível refletir que, apesar de terem sido mais de duas semanas de trabalho árduo e algumas frustrações, foi deveras compensado por várias

conquistas e sensações de trabalho bem feito, especialmente pela notável evolução da turma no seu envolvimento cooperativo, na sua autonomia e pensamento crítico e reflexivo ao longo de todo o processo.

O culminar da atividade foi, sem dúvida, o ponto alto da mesma. Todos os alunos deram o seu melhor e estiveram à altura. O resultado final foi ótimo e teve grande impacto na comunidade escolar envolvida, sendo que foi caracterizada como muito rica pedagogicamente por todo agrupamento. Referencia-se, ainda, que esta atividade mereceu o destaque de meia página no jornal regional “Correio do Minho”.



Ilustração 33 - Notícia no jornal regional "Correio do Minho"

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta as intervenções realizadas para o desenvolvimento deste projeto, exploradas no capítulo anterior, importa salientar os aspetos positivos e menos positivos de todo este processo. Neste capítulo apresentar-se-ão algumas conclusões relativas ao projeto, bem como, limitações que possam ter existido durante a sua implementação e, consequentemente, as recomendações para a sua continuidade.

No início deste percurso, as expectativas e o nervosismo, pela falta de experiência, eram a maior preocupação. Contudo, este medo foi-se desvanecendo, percebendo que, de algum modo, é necessário que as crianças façam as respetivas aprendizagens e, para isso, o professor deve encontrar a melhor estratégia possível para o fazer. Partindo deste pressuposto, foi cada vez mais fácil perceber as estratégias que melhor proporcionam uma aprendizagem significativa às crianças. Assim, as interações entre alunos e estagiária foram evoluindo, percebendo melhor e ao longo do tempo, quais as suas crenças, os seus valores e principalmente os seus saberes.

Aqui cabe um dos pontos mais positivos no período de estágio e da realização deste projeto enquanto momento de aprendizagem. Primeiro a oportunidade de criar situações inovadoras que promoveram aprendizagens significativas para as crianças e, ainda, a importância de uma sustentação teórica anterior e paralela à prática. Isto, porque, foram várias as situações em que houve oportunidade de pôr em prática muito do saber teorizado, bem como o contrário, constatar na prática, sem o mesmo ter sido planeado, algumas das situações teóricas.

Assim, acima de tudo, importa referir o valor de uma boa articulação de conhecimentos para que as aprendizagens das crianças sejam sempre significativas. Penso que, nem sempre foi conseguido da melhor forma. No entanto, reflito sobre o valor de uma planificação bem ponderada que englobe esta mobilização de conteúdos de diferentes áreas, como também a atenção necessária e constante para aproveitar as oportunidades que surgem. Isto é, importa ter uma planificação coerente em relação à articulação das áreas, mas podem surgir vários momentos em que os alunos poderão criar novas situações e por isso mesmo, é importante utilizá-las, não sendo cegamente fiel à planificação pois, por vezes, surgem situações não previstas.

O pensamento da criança evolui com as suas aprendizagens. O ser social que existe em cada uma, evolui com as vivências do partilhar e do viver em comunidade. Ser grupo é ser capaz

de ouvir e aprender com os outros, é ser capaz de dar aquilo que tenho para por ao serviço dos outros e desta experiência resultou a crença que as crianças aprendem partilhando, e a serem mais cooperantes se forem levadas a agir como seres cooperantes. Assim, o aluno desempenha um papel ativo, determinante na construção do seu desenvolvimento e aprendizagens por ser percecionado como sujeito do processo educativo. Valorizando-se o saber do qual é portador, e sendo-lhe facultadas oportunidades para usufruir de experiências educativas diversificadas, em contextos facilitadores de interações sociais, quer com os seus pares quer com os adultos, favorecedoras de uma intervenção ativa no seu próprio desenvolvimento/aprendizagem e no processo de desenvolvimento/ aprendizagem dos outros, a criança evolui no ser e no saber.

Assim, cabe aqui refletir sobre as questões orientadoras a que este projeto pretendia responder, nomeadamente: *“Como constroem os alunos o conhecimento histórico e desenvolvem competências de aprendizagem através de uma abordagem cooperativa de ensino centrada no modelo de aula oficina?”*, como questão principal e: *“Que papel deverá o professor desempenhar nessa prática de ensino?”*; *“E os alunos?”*; *“Como conseguir envolver a turma num ambiente de trabalho cooperativo?”*; *Como motivar os alunos para a aprendizagem do Estudo do Meio Social (centrado na História)?*”, como questões descortinadas a partir da primeira.

Acima de tudo, este projeto, veio concretizar que as crianças, através de uma abordagem cooperativa, crescem e aprendem enquanto seres humanos e enquanto alunos. Tal como os estudos, já referidos, demonstraram, também este projeto permitiu concluir que uma estratégia de abordagem cooperativa é uma mais-valia que, por muitas vezes, é subvalorizada quando comparada aos simples trabalhos de grupo.

A turma 3C, que inicialmente se caracterizava como “conflituosa”, “com falta de sentido crítico e reflexivo, assim como, com falta de autonomia” evoluiu. Foi permitido compreender que cresceram, que houve um decréscimo de conflitos entre turma e entre turmas, assim como foi observado diversos alunos a colocar questões pertinentes e significativas para a aprendizagem de todos. Os debates e discussões de ideias entre a turma, sobre os mais diversos assuntos, permitiram a exploração da partilha enquanto método de aprendizagem e motivação para a compreensão do outro.

A interpretação de fontes icónicas tornou-se uma mais-valia para o desenvolver do sentido crítico e reflexivo. A atenção aos pormenores e as inferências essenciais sobre os mesmos, tornaram-se o primeiro fator no desenvolver destas competências.

Assim, respondendo à primeira questão colocada aquando do início deste projeto, podemos concluir que a abordagem cooperativa favorece a construção do conhecimento histórico. Isto porque, as estratégias cooperativas que dão preferência aos debates e discussão de ideias auxiliam no desenvolver de inferências na exploração de fontes, que permitem a construção do conhecimento histórico e do pensamento histórico. O papel reflexivo que estas abordagens metodológicas envolvem, permite a construção de um conhecimento histórico completo e complexo, assim como o desenvolvimento de valores morais necessários à construção do ser humano cívico – objetivos que estavam inicialmente propostos.

Desta feita, é necessário que o professor conheça a verdadeira essência da abordagem cooperativa, e complementarmente, compreenda o modelo da aula oficina, enquanto metodologia englobada no socio construtivismo. O conhecimento teórico funciona como base de uma boa planificação, e na construção de instrumentos adequados que promovam a construção desse conhecimento, podendo estes serem realizados individualmente ou em grupo. Neste projeto, o foco da aprendizagem, dava relevância à realização de tarefas em grupo, o que veio a favorecer uma interação entre os alunos no processo de aprendizagem.

É importante realçar o papel também do professor neste processo, pois cabe-lhe a ele não só construir instrumentos adequados, como também saber gerir as situações não previstas, para que, os mesmos, constituam momentos de aprendizagens significativas.

Por sua vez, os alunos, uma vez envolvidos nestas práticas, devem criar estratégias entre si, de forma a debater, compreender, explorar, partilhar e evoluir em conjunto, num crescimento global da turma, teórico e cívico. Sendo que, para isso, importa que no contexto de sala de aula exista um verdadeiro ambiente de trabalho cooperativo e, acima de tudo, a compreensão que esta partilha comum permite um maior crescimento pessoal.

A motivação para a aprendizagem do Estudo do Meio Social, centrado na História, deve partir da curiosidade natural que os alunos mostram pelo conhecer as suas raízes. O seu passado, enquanto indivíduo e enquanto comunidade. Uma vez questionadas pelo seu passado, e pelo passado em geral, os alunos tendem a procurar saber e compreender a *história* por trás do presente, através da investigação, da exploração e interpretação das fontes e posterior partilha de ideias construídas sobre o passado. Através destes procedimentos metodológicos históricos, os alunos valorizam o papel das fontes, como essenciais para a construção do conhecimento e da compreensão histórico.

A maior dificuldade, sentida ao longo do desenrolar deste projeto, prendeu-se quanto à organização e gestão da turma e do tempo. Organizar a turma de diferentes formas nem sempre foi fácil de concretizar, e a concretização do trabalho em pequenos e grande grupo foi evoluindo no sentido do projeto. Senti, dificuldades também na gestão do tempo. Sendo antecipadamente planificadas, as atividades ocorriam algumas vezes em menos ou mais tempo do que o previsto. Assim como, foi igualmente difícil encontrar estratégias para organizar o tempo para que cada criança tivesse oportunidade de realizar as atividades no seu ritmo, dentro do trabalho de grupo, uma vez que apresentavam ritmos muito díspares e na maior parte das vezes, mais lento do que o previsto.

Logo, é importante, como futura docente, que inove os meios de organização da sala e gestão de tempo de modo a que tenham oportunidades iguais de aprendizagens para que não haja desmotivação para qualquer das crianças envolvidas no processo ensino aprendizagem.

Constatei ainda, que é necessário um grande trabalho, para que o envolvimento parental se cinja a um projeto diferente ou a uma reunião periódica. É importante envolver os encarregados de educação na sala e, por isso, tal como inovar as práticas dentro da mesma, é também necessário inovar as estratégias para cativar os pais para um maior envolvimento. Deve-se, ainda, referir a comunidade educativa que, apesar de não presente durante o processo de estágio, mostrou-se acolhedora, presente e participativa aquando da realização do projeto na sua fase final: recriação de feiras e mercados, sendo um aspeto muito positivo a salientar.

Todo o envolvimento da comunidade educativa foi essencial e o trabalho desenvolvido pelas crianças mostrou o seu envolvimento no projeto, e por isso, tive a certeza que a intervenção deste projeto resultou como promotora de melhor colaboração e cooperação.

A promoção do trabalho colaborativo e cooperativo foi a alavanca de arranque para o desenvolvimento do projeto. Foi o que serviu de motivação para a implementação do projeto e que as crianças construíssem o conhecimento histórico e desenvolvessem competências de aprendizagem através de uma abordagem cooperativa de ensino no modelo de aula oficina, era o objetivo final.

A evolução do sentido crítico dos alunos e o seu envolvimento e partilha nos trabalhos de grupos sofreu uma evolução notória e, apesar de ser um projeto desenvolvido em pouco tempo, obteve a sua notoriedade, mas essencialmente conseguiu responder a alguns objetivos a que me propus inicialmente.

Um outro constrangimento sentido neste meu projeto, revela-se no período de tempo de intervenção que, limitado, acabou por dificultar a execução de todos os momentos necessários para a construção de um projeto, com base na metodologia de investigação-ação.

Embora não houvesse tempo para ajustar as práticas desenvolvidas e dar continuidade ao projeto, pude construir uma sequência de aprendizagem baseada na observação, na planificação, na ação, e na avaliação e reflexão dessa ação. Pude, ainda reforçar as ideias pré concebidas sobre a importância da reflexão e avaliação. Esta etapa foi fundamental para a ponderação dos erros cometidos e reformulação das interações.

Ajudar as crianças a desenvolver competências no saber ser, saber estar, saber aprender, era um objetivo. A turma tornou-se mais turma e o egocentrismo que muitas crianças manifestavam, foi-se diluindo com o aprender a cooperar.

Antes do desenvolver deste projeto, a turma era complicada, tendo comportamentos inseguros e conflituosos, no entanto, e depois do trabalho desenvolvido, novas competências foram atingidas, novos comportamentos notados e novas estratégias adotadas, e isso refletiu-se na atitude das crianças face à sua capacidade de trabalho do dia-a-dia. As questões que colocavam eram muito mais perspicazes e o desejo de conhecer, aprender e explorar muito mais expressivo.

Uma vez pedido aos alunos para se autoavaliarem neste sentido, foi notado que as fichas de autorregulação (Anexo 14) criadas eram, facilmente, forjadas no sentido em que todos os alunos se queriam provar melhores, dizendo sempre que o seu comportamento havia sido exemplar.

Devo ainda realçar o grande trabalho em equipa entre estagiárias e professora cooperante, em todas as atividades e nas referidas reflexões. Foi constante a partilha em equipa que, positivamente levou a um melhor ambiente de trabalho, com esforço e humildade de todas as partes, para a aceitação da constante renovação e melhoramento das atitudes profissionais de cada uma. Este trabalho de equipa foi ainda experienciado com a professora Celina Silva, que participou de todo o processo. A elas agradeço profundamente, por terem proporcionado uma caminhada de grandes aprendizagens e momentos a recordar.

Ao nível das recomendações, e se fosse possível continuar a prática pedagógica, seria desejável prosseguir o desenvolvimento do projeto continuando a melhorá-lo, principalmente ao nível das interações entre as turmas e também da comunidade. Poderia dar continuidade à promoção de um trabalho mais autónomo e cooperativo das crianças da turma em foco e, por

fim, poder criar oportunidades que fossem ao encontro dos interesses das crianças que, com as constantes pressões em relação à exploração dos conteúdos do programa, as suas ideias e propostas acabam por ser deixadas um pouco de lado.

Constatei a necessidade de criar atividades apelativas e envolventes, para que as crianças se sintam elementos ativos na sua aprendizagem. O ambiente na sala de aula torna-se mais envolvente e a dinâmica de trabalho muito mais consistente se a criança interagir com convicção e segundo os seus interesses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- ASHBY, R. (2003). O conceito de evidência histórica: Exigências curriculares e concepções dos alunos. In Isabel Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus, Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 37-57). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- BARCA, I. (2004). *A Aula Oficina em História: do projecto à avaliação*. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp.131-144). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- BARCA, I. (2011). Educação Histórica: vontades de mudança. *Educar em Revista*, 42, 59-71.
- BARDIN, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARTON, K. C. & LEVSTIK, L. S. (1996). "Back when God was around and everything": Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33 (2), 419-454.
- BARTON, K. C. (2002) "Oh, that's a Tricky Piece!": Children Mediated Action, and the Tools of Historical Time. *The Elementary School Journal*, 37(1), 89-106.
- BLOCK, M. (1976). *Introdução à História*. Coleção Saber: Publicações Europa-América.
- BOGDAN, R.C & BIKLEN, S. K. (2003). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRUNER, J. (1966). *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CALADO, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.
- CARRETERO, M. (1997). *Construtivismo e Educação* (J. H. Rodrigues, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas (Obra original publicada em 1993).
- COOPER, H. (1992). *The teaching of history*. Londres: David Fulton.
- COOPER, H (1995). *History in the Early Years*. London: Routledge.
- COOPER, H. (2005). *The Teaching of History in Primary Schools- Implementation the Revised National Curriculum* (3rd ed.). London: David Fulton.
- COOPER, H. (2012). *Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: Um Guia para Professores*. Curitiba: Base Editorial.
- COSTA, J. (1991). *Gestão escolar: participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.

- COUTINHO, C.; SOUSA, A.; DIAS, A.; BESSA, F.; FERREIRA, M. J.; VIEIRA, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, XIII (2), pp. 355-379.
- DÍAZ-AGUADO, M. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- FONTES, A. E FREIXO, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FREITAS, C. (1997). *A aprendizagem cooperativa*. In M. Patrício (Org.), *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000* (pp.163-175). Porto: Porto Editora.
- FREITAS, M. L. & FREITAS, C. V. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- FOSNOT, C. T. (1999). *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed.
- HARNETT, P. (1993). Identifying Progression in Children's Understanding: The use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education*, 23 (2), 137-154.
- HODKINSON, A. (2003). *Children's developing conceptions of historical time: analyzing approaches to teaching, learning and research*, unpublished PhD thesis, UK, Edge Hill: University of Lancaster.
- HOGUE, J. D. & FOSTER, S. J. (2002). It's about time: Students' Understanding of chronology, Change, and development in a Century of Historical Photographs. *Annual Meeting of The American Education Research Association*, New Orleans: Louisiana.
- HOODLESS, P. (1996). *Time and Timelines in the Primary School*. London, Historical Association.
- HOODLESS, P. (1998). Children's awareness of time in story and historical fiction. In P. Hoodless (Ed.) *History and English in the primary school: exploiting the links* (pp. 103-115). London: Routledge.
- JOHNSON, D. E JOHNSON, R. (1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed). Boston, MS: Allyn and Bacon.
- LATORRE, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- LEITÃO, F. A. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira-Sintra: Edição do autor.
- LOPES, J.; SILVA, H. S. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos; na realização dos alunos; no sucesso dos alunos*. Lisboa: LIDEL

- MACHADO, E. M. M. (2005). *Mudanças em História – Concepções de alunos do 7º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- MARREIROS, A., FONSECA, J. E CONBOY, J. (2001). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. *Revista da Educação*. Vol. X nº 2.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Acção (Coleção Infância, nº13). Porto: Porto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2004). *Organização Curricular e programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Mem Martins. Departamento de Educação Básica.
- O'HARA, L. & O' HARA, M. (2004). *Teaching History 3-11: The Essential Guide*, (3rd ed.). London: Continuum International Publishing Group.
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- PEREIRA, C. (2009). *Aprendizagem cooperativa e investigações matemáticas: uma experiência no 1º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança Especialização em Ensino e Aprendizagem da Matemática. Braga: Universidade do Minho, Instituto da Criança.
- PUJOLÁS, P. (2001) *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educación obligatoria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- SOLE, M.G. (2009). *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. Tese de Doutoramento, Ramo de Estudos da Criança, Área de Estudos do Meio Social. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- THORNTON, S. J. & VUKELICH, R. (1988). Effects of children's understanding of time concepts on historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 17 (1), 69-82.
- TURNER-BISSET, R. (2005). *Creative History in the Primary Classroom*. London: David Fulton.
- ZABALZA, M. A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación*. Madrid: Narcea.

Anexos

Anexo 1 - Autorização dos encarregados de educação para fotografar, gravar e filmar as atividades

Autorização

Excelentíssimo Encarregado de Educação:

Somos alunas da Universidade do Minho, frequentamos o Mestrado em Ensino em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1.º Ciclo do Ensino Básico, e estamos a fazer o nosso estágio na turma do seu educando.

Vimos, por este meio, pedir autorização a sua excelência para fotografar, gravar e filmar o seu educando no contexto de sala de aula no seguimento de determinadas atividades a realizar futuramente.

Estes materiais serão utilizados visando todas as normas de privacidade, sendo apenas para questões profissionais, de tratamento de dados e corroboração de evidências.

Agradecemos, desde já, a sua compreensão.

Com os melhores cumprimentos,
Joana Pimentel e Filipa Cardoso.

Eu _____, encarregado de
educação de _____,

Autorizo

☐

Não autorizo

☐

a fotografar, gravar e filmar o meu educando no contexto de sala de aula no seguimento de determinadas atividades a realizar futuramente.

____/____/____

(O encarregado de educação)

Anexo 2 – Ficha de trabalho de levantamento dos conhecimentos prévios



Ficha de trabalho

Nome: _____

Data: _____ Grupo: _____

1. O que é que entendes por **comércio**?

2. Quem são as pessoas intervenientes nas trocas comerciais?

3. Sabes o significado de **produtor, vendedor e consumidor**?

4. Na tua perspetiva, como se faz comércio?

5. Conheces diferentes **tipos** de comércio? Quais?

6. Achas que o comércio sempre se realizou como se realiza agora? Justifica.

Bom trabalho ☺

Anexo 3 – Ficha de trabalho de exploração dos conceitos relativos ao comércio e sua sistematização



Ficha de trabalho

Nome: _____

Data: _____ Grupo: _____

1. O que é o **comércio**?

2. Completa o quadro de acordo com as características dos diferentes tipos de comércio:

Comércio tradicional	
	Lojas de grande dimensão
	Venda de todo o tipo de produtos
Localizada nas ruas e praças	
Pequena afluência de pessoas	

3. Quem são as **personas intervenientes** nas trocas comerciais? Quais são as suas funções?

4. Ordena, numerando, as imagens segundo o **circuito comercial**?



Transportadores

Consumidores

Produtores

Comerciantes

5. Com as palavras do quadro, completa o texto que descreve o percurso das batatas desde o produtor até nossa casa.

O _____ cultiva as batatas, apanha-as e entrega-as na _____. Em seguida, as batatas são _____ em camiões até ao mercado abastecedor. É aí que o dono de uma _____ se desloca para comprar 50 sacos de batatas para _____ no seu estabelecimento. O _____ habitual da mercearia _____ as batatas.

Agricultor
Compra
Consumidor
Cooperativa
Mercearia
Transportadas
Vender

Anexo 4 – Simulação de um circuito comercial



Ficha de Trabalho

Nome: _____

Data: _____ Grupo: _____

Simulação de um circuito comercial:

1. Produtor:

Quem vai ser o produtor? _____

Onde vai produzir? _____

O que vai produzir? _____

2. Transportador:

Quem vai transportar os produtos? _____

Em que meio de transporte? _____

Para que loja vai levar? _____

3. Comerciante:

Quem vai ser o comerciante? _____

Que tipo de loja vai ter? _____

O que vai vender? _____

4. Consumidor:

Quem vai ser o consumidor? _____

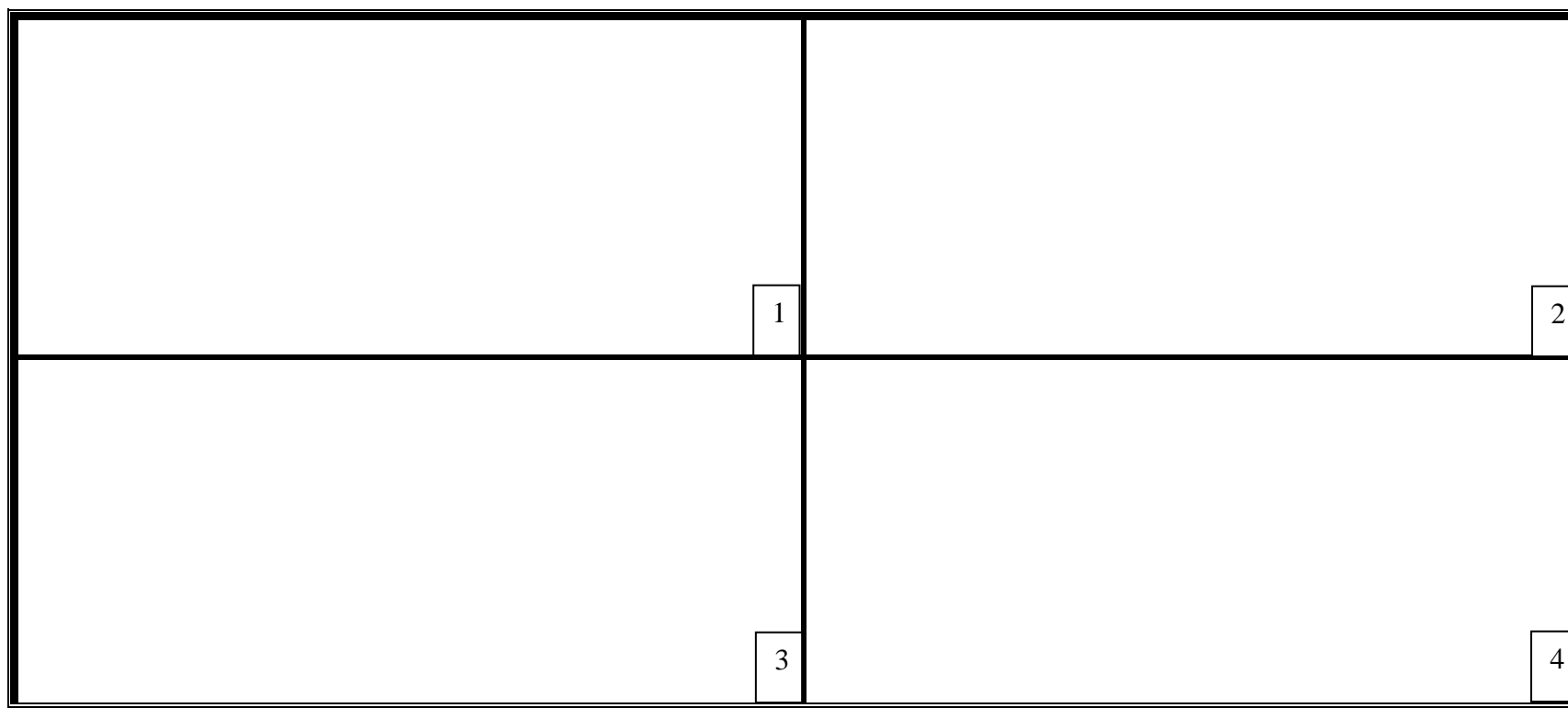
O que vai comprar? _____

Bom trabalho ☺

Anexo 5 – Banda desenhada do circuito comercial



Circuito Comercial



Anexo 6 – Ficha de trabalho do circuito comercial



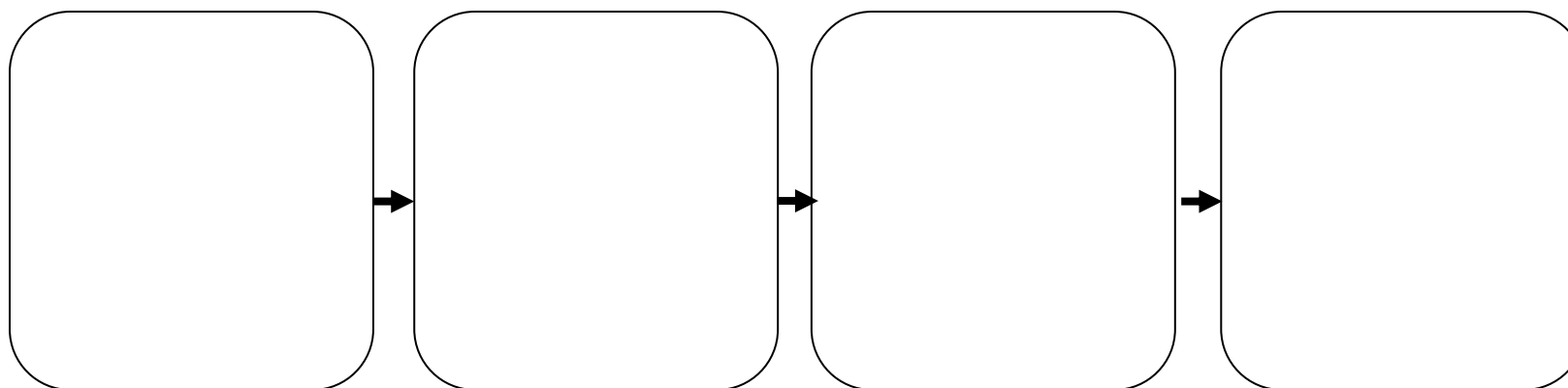
Ficha de trabalho

Nome: _____

Data: _____ Grupo: _____

1. Descreve o circuito comercial que o teu alimento percorre desde o local de origem até à tua mesa.

2. Faz a ilustração do mesmo.



Anexo 7 – Questões do jogo de tabuleiro

Perguntas:

- O que é o comércio?
- O que é o consumidor?
- O que é o vendedor?
- O que é o produtor?
- O que são os direitos e deveres do consumidor?
- Explica o circuito comercial

Mimica:

- Talhante
- Sapateiro
- Peixeiro
- Feirante
- Camionista
- Agricultor

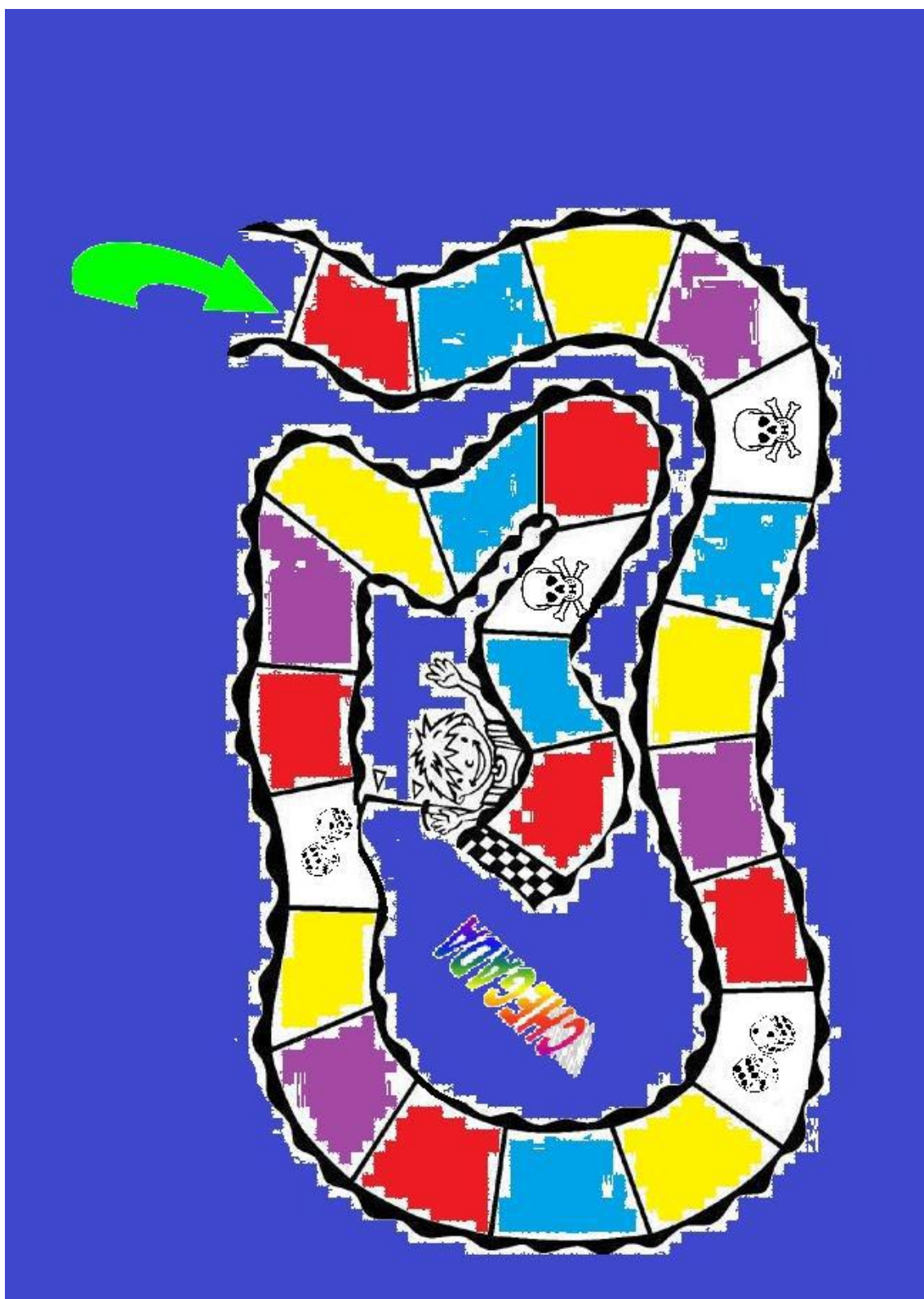
Palavra proibida:

- Comércio
- Consumidor
- Vendedor
- Transportador
- Produtor
- Deveres do consumidor

Ler os lábios/ Verdadeiro ou Falso

- O comércio é uma troca de produtos ou serviços por dinheiro.
- O consumidor vende os produtos.
- Os alimentos devem ter no rótulo o prazo de validade.
- O consumidor tem o dever de pedir recibo ou fatura.
- Os dois tipos de comércio são: grande comércio e comércio local.
- O rótulo não deve conter o modo de conservação dos alimentos.

Anexo 8 – Jogo de tabuleiro



Anexo 9 – Linha temporal da evolução dos mercados e feiras ao longo dos tempos

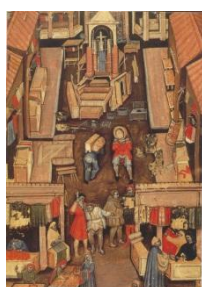
1- Feira romana



5 – Feira dos anos 50 (Século XIX)



2- Feira medieval (séc. XV)



6 – Feira atual



3- Feira do séc. XVIII



4- Feira do Século XIX



Anexo 10 – Fichas de trabalho de comparação do comércio do passado e do presente



Ficha de trabalho

Nome: _____

Data: _____ Grupo: _____

1. Observa com atenção as seguintes imagens:



Ilustração - _____



Ilustração 1 - _____

1.1. O que vêm nas imagens?

1.2. Faz a legenda das imagens anteriores

1.3. Que tipo de comércio está representado nas imagens?

1.4. O que têm de comum as imagens?

1.5. O que é diferente entre as imagens?

Bom trabalho 😊

Ficha de trabalho

Nome: _____

Data: _____ Grupo: _____

1. Observa com atenção as seguintes imagens:



Ilustração 3 - _____



Ilustração 2 - _____

1.1. O que vêm nas imagens?

1.2. Faz a legenda das imagens anteriores.

1.3. Que tipo de comércio está representado nas imagens?

1.4. O que têm em comum as imagens?

1.5. O que é diferente entre as imagens?

Bom trabalho 😊

Ficha de trabalho

Nome: _____

Data: _____ Grupo: _____

1. Observa com atenção as seguintes imagens:

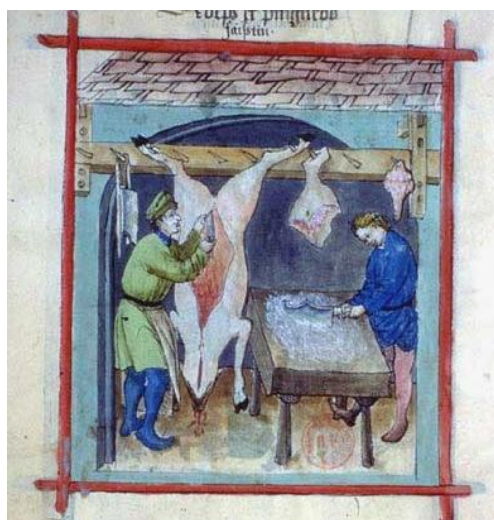


Ilustração 5 - _____



Ilustração 4 - _____

1.1.O que vêm nas imagens?

1.2.Faz a legenda das imagens anteriores.

1.3. Que tipo de comércio está representado nas imagens?

1.4. O que têm de comum as imagens?

1.5. O que é diferente entre as imagens?

Bom trabalho 😊

Ficha de trabalho

Nome: _____

Data: _____ Grupo: _____

1. Observa com atenção as seguintes imagens:



Ilustração 6 - _____



Ilustração - _____

1.1. O que vêm nas imagens?

1.2. Faz a legenda das imagens.

1.3. Que tipo de comércio esta representado nas imagens?

1.4. O que têm de comum as imagens?

1.5. O que é diferente entre as imagens?

Bom trabalho 😊

Anexo 11 – Pedido de colaboração para a construção da Feira representativa dos Mercados e Feiras ao longo dos Tempos aos encarregados de educação

Braga, 19 de fevereiro de 2013

Excelentíssimo encarregado de educação.

Ao longo deste período de estágio abordamos, junto dos vossos educandos, conteúdos programáticos relacionados com o comércio: a sua evolução, a influência da evolução dos meios de transporte na evolução do comércio, a forma como influenciou a alimentação ao longo dos tempos. A fim de concluir este projeto iremos construir uma pequena feira que retratará a evolução das feiras ao longo dos tempos, que se concretizará na próxima segunda-feira, dia 25 de fevereiro de 2013, no período da tarde.

Para podermos levar a cabo este projeto necessitamos de alguma colaboração, nomeadamente na disponibilização de alguns dos produtos para vender na feira já referida. Deste forma, agradecendo, desde já, toda a vossa colaboração, gostaríamos de saber qual o contributo que poderão disponibilizar:

- ☐ Produtos hortícolas
- ☐ Mel e/ou compotas
- ☐ Brinquedos usados
- ☐ Livros usados
- ☐ Frutas
- ☐ Outros _____

Com os melhores cumprimentos,

As estagiárias

O encarregado de educação

O educando

Anexo 12 – Convite à comunidade educativa à participação na Feira representativa dos Mercados e Feiras ao longo dos Tempos aos encarregados de educação

Excelentíssimo encarregado de educação,

Somos alunas da Universidade do Minho e, durante estes dois últimos períodos letivos, estivemos a estagiar na turma do 3º ano desta escola.

Durante este tempo, desenvolvemos um projeto que integrou diversos conteúdos programáticos, nomeadamente, o comércio e a sua evolução ao longo do tempo. A fim de culminar e concluir este projeto vamos dinamizar uma feira que retrata a evolução do comércio desde o período Romano até à atualidade.

Todos os alunos da escola irão participar na atividade e poderão adquirir por um valor simbólico produtos variados, para isso, terão de trazer algum dinheiro.

Aproveitamos também para vos convidar a visitar a feira na 2ª feira, dia 25 de Fevereiro, a partir das 14 horas.

Com os melhores cumprimentos,

Joana Catarina de Barros Pimentel

Ana Filipa de Campos Cardoso

Anexo 13 – Materiais informativos construídos pelos alunos para a Feira representativa dos Mercados e Feiras ao longo dos Tempos aos encarregados de educação

Boa tarde a todos, bem-vindos à atividade “Os mercados e as Feiras ao longo dos tempos”!

Somos alunos da turma do 3º ano desta escola e, estivemos a estudar, ao longo deste período o comércio e a sua evolução ao longo dos tempos.

Como todos sabem, somos muito curiosos e por isso descobrimos tanta coisa... Não podíamos deixar de partilhar convosco algumas dessas descobertas!

O que vos propomos é uma viagem no tempo: começamos no período romano, ainda antes do nascimento de Cristo, de que ainda temos tantos vestígios no nosso país: a numeração romana, as estradas, as pontes, ...Aqui o comércio fazia-se nos mercados. Depois passamos para a Idade Média, por volta do séc. XI e XII. É aqui que surgem as Feiras que juntavam gentes de toda a Europa.

A seguir paramos no séc. XIX. Este foi o século da revolução industrial e, por isso, os agricultores e artesãos viveram momentos difíceis. Mesmo assim trazemos-vos uma amostra de alguns dos produtos e materiais da época, alguns deles pertenceram aos nossos bisavós, ou até trisavós.

Finalmente, o séc. XXI, que todos tão bem conhecemos!

Não podemos deixar de agradecer, desde já, em primeiro lugar à direção do agrupamento que tão prontamente se disponibilizou para colaborar connosco. Um agradecimento também especial à professora Ana, à professora Teresa Carvalho, à professora Margarida Xavier e às professoras Celina, Cristina, Salomé e Justina que também nos ajudaram.

Convidamos-vos agora a visitar a mostra. Esperamos que todos apreciem!

Convite

Os mercados e as Feiras ao longo dos tempos

Nós, os alunos do 3º ano de escolaridade

da EBI de cabreiros, estivemos a estudar o comércio e a sua evolução ao longo dos tempos. Preparamos, com a ajuda das professoras estagiárias e da nossa professora, uma mostra que ilustra esta evolução desde o período romano até à atualidade. Gostaríamos que visitasse a nossa mostra para connosco partilhar as nossas descobertas.



BATATA



A **batata** teve origem nas regiões montanhosas da América do Sul. Os investigadores pensam que as batatas foram cultivadas pelos índios que viviam nessas áreas há entre 4.000 e 7.000 anos.

Ao contrário de muitos outros alimentos, batatas foram capazes de ser cultivadas em altitudes elevadas típicas desta região e, portanto, tornou-se um alimento básico para estas pessoas.

As batatas foram trazidas para a Europa pelos exploradores espanhóis que as "descobriram" na América do Sul no início do **século XVI**.

ALHO



Originário da Ásia central, o alho é uma das mais antigas plantas no mundo e tem sido **cultivada há mais de 5000 anos**. Pensa-se que os antigos egípcios tenham sido os primeiros a cultivar esta planta que desempenhou um importante papel na sua cultura.

O alho não foi apenas agraciado com qualidades sagradas e colocado no túmulo do faraó, mas era também dado aos escravos que construíram as pirâmides para aumentar a sua resistência e força. Essa qualidade da força de reforço também foi homenageada pelos antigos gregos e romanos, civilizações cujos atletas comiam alho antes dos eventos desportivos. Aos soldados era igualmente fornecida esta planta, que eles consumiam antes de ir para a guerra.

O alho foi introduzido em várias regiões em todo o globo através da migração de tribos culturais e exploradores. **Por volta do século VI AC**, o alho era conhecido na China e Índia, sendo que este último país usava-o para fins terapêuticos.

Azeitona



As azeitonas são dos alimentos conhecidos mais antigos e pensa-se que a sua origem remonta a Creta entre **há cinco e sete mil anos atrás**. O seu consumo espalhou-se rapidamente pelo Egipto, Grécia, Palestina e Ásia Menor.

As oliveiras desempenharam um papel importante na mitologia grega e não só foram retratadas na arte egípcia antiga como são mencionadas na Bíblia.

Para muitas civilizações, desde os tempos antigos, a oliveira tem fornecido alimento, combustível sob a forma de madeira e tem sido utilizada para fins medicinais. O azeite de oliveira tem sido **consumido desde 3000 A.C.**

Também tem sido considerada como um símbolo de paz e sabedoria.

Alface



Nativa da região do Mediterrâneo Oriental e da Ásia ocidental, a alface tem uma história longa e distinta. Com representações que aparecem em antigos túmulos egípcios, o cultivo de alface é provavelmente datado de pelo menos 4500 AC. Os antigos gregos e romanos utilizavam a alface tanto como alimento, como devido às suas propriedades terapêuticas e medicamentosas.

Na China, onde a alface tem vindo a crescer desde o **século V**, a alface representa boa sorte.

Cenoura



A cenoura foi originalmente cultivada na Ásia Central e países do Médio Oriente. As cenouras originais eram diferentes das que estamos acostumados hoje, apresentando uma coloração roxa profunda, variando de lavanda cor de beringela.

Parece que as cenouras não se tornaram um vegetal popular na Europa até o Renascimento.

Isto deveu-se, provavelmente, ao facto de que as variedades precoces tinham uma textura resistente e fibrosa.

Séculos mais tarde, com o início no século 17, os agricultores na Europa começaram a cultivar diferentes variedades de cenouras, e assim sucedeu o desenvolvimento de uma cor laranja da cenoura, que tinha uma textura mais agradável do que as suas antecessoras.

Courgette



A courgette foi desenvolvida a partir da polpa selvagem que se originou em uma área entre a Guatemala e o México. Apesar da courgette ser consumida há mais de **10.000 anos**, os povos desses territórios foram os primeiros a cultivar especificamente a courgette, devido às suas sementes.

Com o passar do tempo, a cultura de courgette aumentou em todas as Américas, e variedades com maior quantidade de polpa doce foram desenvolvidas.

Cristóvão Colombo trouxe a courgette à Europa do Novo Mundo, e à semelhança de outros alimentos nativos americanos, o seu cultivo foi introduzido em todo o mundo.

Feijão



O feijão vermelho, bem como o feijão-branco e preto são conhecidos cientificamente como *Phaseolus vulgaris*.

Eles são referidos como "feijão" provavelmente devido ao fato de que todos eles derivam de um ancestral de feijão que se originou no Peru.

Espalharam-se ao longo do Sul e América Central, como resultado da migração de comerciantes indianos que trouxeram o feijão do Peru.

Foi introduzido **na Europa no século XV** por exploradores espanhóis voltando de suas viagens ao Novo Mundo.

Grão-de-bico



O grão-de-bico tem a sua origem no Médio Oriente, região do mundo onde as mais variadas culturas alimentares ainda confiam extraordinariamente nesta leguminosa rica em proteínas. O primeiro registo sobre o consumo deste legume remonta há cerca de sete mil anos. O grão-de-bico (*garbanzo* em espanhol), foi cultivado pelos antigos egípcios, gregos e romanos, sendo muito popular nessas culturas. Durante o século XVI, o grão-de-bico alastrou-se até outras regiões subtropicais do mundo, através dos exploradores espanhóis e portugueses, assim como dos índios que emigraram para outros países. Hoje, os principais produtores comerciais do grão-de-bico são a Índia, o Paquistão, a Turquia, a Etiópia e o México.

Nabo



Nabo é um vegetal que se pensa ter sido cultivado **há quase 4.000** anos atrás no Médio Oriente.

Tanto os gregos e romanos gostavam imenso do nabo e desenvolveram diversas novas variedades.

Os nabos foram introduzidos na América do Norte pelos colonizadores europeus e colonos.

O nabo desenvolveu-se bem no Sul e tornou-se uma comida popular na gastronomia desta região.

Salsa



A Salsa é originária da região mediterrânea do sul da Europa. Embora seja cultivada há mais de dois mil anos, a salsa foi inicialmente utilizada para fins medicinais, muito antes de ser consumida como alimento.

Os gregos antigos consideravam-na sagrada e utilizavam-na não só para enfeitar os vencedores das competições desportivas, mas também para decorar os túmulos. A prática de usar a salsa como enfeite, tem na verdade uma longa história que remonta à civilização dos antigos romanos. Supõe-se que a salsa terá aparecido na Europa durante a Idade Média, muito antes de começar a ser usada como tempero. Alguns historiadores atribuem a sua popularidade ao facto de haver salsa nas propriedades de Carlos Magno.

Arroz



O arroz é um alimento antigo, mas só recentemente se descobriu o quão antigo ele é. Pensava-se que o arroz tinha sido cultivado pela primeira vez na China há cerca de 6.000 anos atrás, mas as recentes descobertas arqueológicas têm encontrado sementes de arroz primitivo e instrumentos agrícolas antigos que datam há cerca de 9.000 anos atrás.

Na maior parte da sua longa história, o arroz foi um marco apenas na Ásia, até que os navegadores árabes introduziram o arroz na Grécia antiga, e Alexandre, O Grande, o trouxe para a Índia, e a partir de então o arroz encontrou o seu caminho para todos os cantos do mundo. Posteriormente, os árabes trouxeram o arroz para a Espanha, no século oitavo, durante as suas conquistas, enquanto os cruzados eram responsáveis por trazer o arroz para a França. O arroz foi introduzido na América do Sul no século 17 pelos espanhóis, durante a colonização.

Sal



Os registos do uso do sal remontam há 5 mil anos. Ele já era usado na Babilónia, no Egito, na China e em civilizações pré-colombianas. Nas civilizações mais antigas, contudo, apenas as populações costeiras tinham acesso a ele. Mesmo assim, estavam sujeitas a períodos de escassez, determinados por condições climáticas e por períodos de elevação do nível do mar. A tecnologia de mineração só começou a se desenvolver na Idade Média.

Escasso e precioso, o sal era vendido a peso de ouro. Em diversas ocasiões, foi usado como dinheiro. Entre os exemplos históricos mais conhecidos figura o costume romano de pagar em sal parte da remuneração dos soldados, o que **deu origem à palavra salário**.

Por ser tão valioso, o sal foi alvo de muitas disputas. Roma e Cartago entraram em guerra em 250 a.C. pelo domínio da produção e da distribuição do sal no Mar Adriático e no Mediterrâneo. E após vencer os cartagineses, o exército romano salgou as terras do inimigo, para que se tornassem estéreis. Cerca de 110 a.C., o Imperador chinês Han Wu Di iniciou o monopólio do comércio de sal no país, transformando a "pirataria de sal" em crime sujeito à pena de morte.

Até ao séc. III a.C. as principais atividades económicas eram a agricultura e a pecuária. Foi no **império Romano** que o comércio teve um enorme desenvolvimento graças a uma vasta rede de estradas e ao forte uso da moeda.

Roma, a capital do império, foi o Grande centro do comércio da Europa — Lá diz o ditado **“Todos os caminhos vão dar a Roma”**.

Nos mercados romanos, no centro das cidades, vendia-se peles e couros, cestaria, cerâmica, especiarias, sal, azeite, algumas frutas, cebolas e alhos.

Com a queda do império romano, por causa das invasões dos povos bárbaros, deu-se a destruição das estradas e vias de comunicação. Logo, o comércio decaiu.



Roma o centro económico do mundo

O império Romano

A romanização da Península Ibérica



Foi por volta do séc. XI que o comércio voltou a ter um novo impulso: o grande crescimento da população, o desenvolvimento da agricultura e o crescimento das cidades trouxeram o desenvolvimento do comércio interno e externo.

A Europa vivia um clima de paz, a produção agrícola aumentou e começou a haver excedentes agrícolas e os transportes marítimos e terrestres também se desenvolveram. É assim que surgem nas povoações os mercados e as feiras.

Os mercados faziam-se diariamente e as feiras, de maior dimensão, faziam-se semanalmente ou mensalmente.

Em Portugal, os reis incentivavam a criação de feiras através das cartas de feira e assim nasceram as Feiras Francas (como a de Ponte de Lima, hoje chamada “Feiras Novas”).

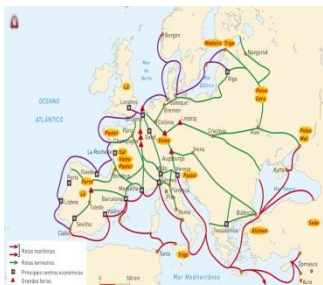
Aqui vendiam-se vários produtos agrícolas (vinho, azeite, hortalíça, sal, fruta, frutos secos), especiarias, pão e produtos de luxo (perfumes, cremes, saís)

Carta de Feira

[...] Sabei que mando fazer uma feira na minha vila da Covilhã, em cada ano, pela festa de Santa Maria de Agosto, e mando que essa feira dure oito dias [...]. Todos os que vierem a essa feira para vender ou para comprar fiquem seguros, na ida e na volta, que não serão penhorados no meu reino por qualquer dívida [...], a não ser dívida em dinheiro feita na dita feira. [...] Dada em Lisboa, 25de julho de 1260.

Chancelaria de D. Afonso III

Entre os séc. XIV e XVIII a Europa viveu períodos de crise com guerras, fome e pestes alternados com períodos de prosperidade económica. Chegados ao séc. XIX, as principais atividades das pessoas que viviam no campo continuavam a ser a agricultura e a criação de gado. As condições de vida no campo continuavam a ser difíceis e a sua alimentação era muito pobre. Comiam, principalmente, pão, azeitonas, carne de porco e sardinhas. O arroz e a batata, agora produzidos em maior quantidade, passaram a fazer parte da alimentação dos camponeses. Os divertimentos estavam muito relacionados com as festas religiosas, como era o caso das procissões, romarias e feiras.



Anexo 14 – Ficha de autorregulação

Nome: _____
Data: _____

Grelha de registos de auto regulação

Tarefa N.º _____ – _____

Frequência Comportamentos	Nu nca	Pouca s Vezes	Muita s Vezes	Se mpre
Pedi ajuda aos colegas de grupo durante a tarefa.				
Ajudei os colegas do meu grupo quando me pediram ajuda.				
Respeitei os meus colegas do grupo.				
Aceitei as ideias dos meus colegas de grupo.				
Contribuí com as minhas ideias ao realizar a tarefa de grupo.				
Incentivei os meus colegas de grupo a participarem na tarefa.				
Empenhei-me na realização da tarefa.				
Trabalhei em equipa.				
Respeitei o trabalho dos outros grupos, as professoras e as orientações das tarefas.				